

Atílio Vicente

**A RECEPÇÃO DA TEORIA WEBERIANA DOS MODOS DE
AÇÃO E DOMINAÇÃO NA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO DA
REPRODUÇÃO: ENTRE OS HERDEIROS E A REPRODUÇÃO**

Dissertação apresentada à banca para a
obtenção do Título de Mestre do Curso
de Educação, na linha de História e
Sociologia da Educação da
Universidade Federal de Santa
Catarina – UFSC.

Orientador: Prof. Dr. Santiago Pich

Florianópolis
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor
através do Programa de Geração Automática
da Biblioteca Universitária da UFSC.

Vicente, Atílio

A Recepção da Teoria Weberiana dos Modos de Ação e
Dominação na Sociologia da Educação da Reprodução : Entre Os
Herdeiros e A Reprodução / Atílio Vicente ; orientador,
Santiago Pich. - Florianópolis, SC, 2016.

127 p.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Programa do Pós-Graduação em Educação,
Florianópolis, 2016.

Inclui referências

1. Tipologia da ação. 2. Tipologia da dominação. 3.
Sistema de Ensino. I. Pich, Santiago. II. Universidade
Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em
Educação. III. Título.

Atílio Vicente

**A RECEPÇÃO DA TEORIA WEBERIANA DOS MODOS DE
AÇÃO E DOMINAÇÃO NA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO DA
REPRODUÇÃO: ENTRE OS HERDEIROS E A REPRODUÇÃO**

Esta Dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de “Mestre em História e Sociologia da Educação”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 10 de agosto de 2016.

Prof. Dr. Elison Antonio Paim
Coordenador do PPGE

Banca Examinadora

Prof. Dr. Santiago Pich
Orientador
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. Vilmar Adelino Vicente
Faculdade Católica de Santa Catarina

Prof. Dr. Carlos Eduardo Sell
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. Jaison José Bassani
Universidade Federal de Santa Catarina

RESUMO

A dissertação apresentada tem por objetivo esclarecer o modo pelo qual Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron se apropriam e mobilizam as categorias weberianas (*tipologia da ação e dominação*), para compreender a lógica interna do sistema de ensino. Também, com base nesta mesma análise, discutiremos a principal diferença entre as duas obras da primeira década de estudo dos autores – fruto da parceria intelectual dos autores, *Os Herdeiros*, de 1964 e *A Reprodução*, datada de 1970. Entendemos que a diferença fundamental entre estas – o abandono da proposta normativa (*pedagogia racional*), no segundo texto – e também, entre os textos educacionais datados deste mesmo período de autoria de Pierre Bourdieu, consiste em uma nova abordagem sobre os modos de dominação que se efetivam via sistema de ensino. Que contornos teria este deslocamento? De uma primeira elaboração, *n'Os Herdeiros*, centrada nos modelos weberianos, o tradicional e o carismático, a uma segunda, em *A Reprodução*, em que para além da tipologia de Weber, considera, nos conceitos de *arbitrário cultural* e *violência simbólica*, a dimensão social do *simbolismo* enquanto modelo dominativo. O que não significa um abandono do modelo weberiano, mas que possivelmente através de uma releitura durkheimiana do carisma, rerepresentam-no pela ótica *simbólica* que poderia ser aplicado tanto neste quanto em quaisquer outros modelos dominativos.

Palavras-chave: Tipologia da ação. Tipologia da dominação. Sistema de ensino. Capital cultural. Arbitrário cultural. Violência simbólica.

ABSTRACT

This dissertation aims to comprehend the way in which Pierre Bourdieu and Jean-Claude Passeron appropriate and mobilize Weberian categories (types of action and domination), to understand the internal logic of the education system. Also based on the same analysis, we discuss the main difference between the two works of the first decade of study authors- the result of the intellectual partnership of authors, *The Inheritors*, dated on 1964 and *The Reproduction*, dated on 1970. Our analysis signalize that the fundamental difference between those works – the abandonment of a normative proposal (rational pedagogy) in the second text – and also in the educational texts of Pierre Bourdieu dated in the same period, consists of a new approach of the domination modes that actualize through educational system. What are the characteristics of this displacement? From a first elaboration based on the weberian domination models, the traditional and the charismatic, to a second in *The Reproduction*, in which in addition to Weber's typology considers the concepts of *cultural arbitrary* and *symbolic violence*, the social dimension of *symbolism* as domination model. This position does not mean the abandonment of the Weberian model, but possibly through a reinterpretation of Durkheim's charisma concept reintroduce it in a symbolic perspective that could be applied both in this as in any domination model.

Key-words: Action typology. Domination typology. Education system. Cultural capital. Arbitrary cultural. Symbolic violence.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	A SOCIOLOGIA COMPREENSIVA DE MAX WEBER ...	19
2.1	CIÊNCIAS DA NATUREZA E CIÊNCIAS DA CULTURA NA PERSPECTIVA WEBERIANA.....	20
2.2	O SUBJETIVISMO <i>VERSUS</i> OBJETIVISMO.....	24
2.3	A <i>TIPOLOGIA</i> DOS MODOS DE AÇÃO.....	28
2.4	A <i>TIPOLOGIA</i> DOS MODOS DE <i>DOMINAÇÃO</i>	35
3	UMA TOPOLOGIA DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO BOURDIEUSO/PASSERONIANA.....	51
3.1	APRESENTANDO OS HERDEIROS E A REPRODUÇÃO....	52
3.2	OS CONCEITOS BOURDIEUSO/PASSERONIANOS APLICADOS À SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO.....	58
4	A RECEPÇÃO DA TEORIA WEBERIANA ENTRE OS HERDEIROS E A REPRODUÇÃO	81
4.1	OS POSSÍVEIS MOTIVOS DA SUSPENSÃO DA PEDAGOGIA RACIONAL	82
4.2	O <i>PODER SIMBÓLICO</i> E O SISTEMA DE ENSINO.....	89
4.3	OS MODOS DE <i>DOMINAÇÃO</i> E A IMPOSSIBILIDADE DE UMA AÇÃO PEDAGÓGICA RACIONAL NOS MOLDES D'OS HERDEIROS	94
4.4	O MOVIMENTO TEÓRICO/METODOLÓGICO NOS TEXTOS EDUCACIONAIS ENTRE OS HERDEIROS E A REPRODUÇÃO.....	109
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
	REFERÊNCIAS	123

1 INTRODUÇÃO

Na trajetória intelectual/acadêmica de um pesquisador há sempre nuances. Isso se deve a motivações pessoais que de certo modo, ao mesmo tempo em que fechamos portas, supostas linhas de pesquisas abandonadas, outros horizontes são vislumbrados forçando-nos a tomarmos um posicionamento. Neste sentido, os professores, os autores, e até mesmo os “modismos acadêmicos”, em alguma medida são fundamentais na consolidação dessa mesma trajetória. O posicionamento do qual partimos enquanto pessoa, e é bom que isso seja dito, tem como “pano de fundo” a perspectiva teológico/libertária. Esta sempre nos levou a questionar, em forma de desinteresse, àquela filosofia abstrata, positivista, encaminhando-nos às disciplinas, diríamos, mais vinculadas ao social. Exemplo disso é que, na graduação, a teoria política sempre manteve proeminência em nossos estudos. Desse modo, tanto os professores destas disciplinas quanto alguns autores – entre os quais destacaria John Rawls e Jürgen Habermas – foram relevantes. Porém, algo marcante foi o momento em que o francês Pierre Bourdieu (1930-2002) nos foi apresentado.¹ Creio que nos aproximamos dos autores por duas condições: quer por afinidades biográficas, ou por nos mostrar, do ponto de vista intelectual/teórico, algo de novo, significativo, ou ainda, como é nosso caso, por ambas as condições. Quando isso ocorre facilmente desenvolvemos uma espécie de paradoxo. Tanto por um lado o amor, pois, teoricamente é apresentado algo que de fato nos vale a pena quanto o ódio, quando esta mesma novidade nos questiona enquanto pessoas. Neste sentido, no caso de Bourdieu, ao demonstrar a função que cumpre a escola – como contribuinte da reprodução/dominação – a um professor que se crê militante, iluminista/libertário, não é nada fácil em se lidar. O interessante é que quando somos confrontados por algo, a primeira tentativa que sempre nos vem, como aponta Freud, é arrumar um jeito de negar o que nos questiona. Acabamos por entrar em um mecanismo racionalizante tentando recuperar o “adorável mundo perdido”. Esta foi, apesar de entrar no mestrado com um projeto que pretendia discutir as

¹ Em uma disciplina ministrada pela professora Nadia Gonçalves – UFPR – tivemos o primeiro contato com Bourdieu através do texto “*Os excluídos do interior*” (BOURDIEU, 2012, p. 217-228).

desigualdades escolares, nossa primeira tentativa, a de confrontá-lo: O que que esse “cara” está dizendo? Afirmar isto da escola? Do professor? Como assim, quer dizer que minhas aulas servem para a reprodução/dominação sociocultural? Vou mostrar para este teórico francês!

Assim, da discussão sobre desigualdades escolares, então nos centramos nas investigações sobre a possibilidade de uma ação professoral que de certo modo se apresentasse como alternativa a esta mesma *reprodução* sociocultural. Encontrar alguma “lacuna” em sua própria teoria – da reprodução – que apontasse, a partir da mesma (crítica imanente), uma possível saída para uma ação docente. Porém, partindo do entendimento que o fundamento pelo qual se pode estabelecer uma crítica está necessariamente, em primeiro lugar, na clareza, na compreensão do que se pretende questionar, isso durou até o momento em que mergulhamos de fato em suas análises sobre o sistema de ensino. Ao entrarmos em contato com um artigo do professor Santiago Pich, que tratava da herança weberiana *n’Os Herdeiros*, e, ao esmiuçarmos os dois primeiros textos feitos em parceria entre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1930 –) – *Os Herdeiros*, de 1964 e *A Reprodução*, de 1970 – nos deparamos com uma complexidade teórica tal que somente um bom entendimento da mesma já se tornaria em si um relevante objeto de estudo. De fato, isso tudo se tornou ainda mais motivador quando percebemos que a teoria bourdieuso/passeroniana apresentava como principais interlocutores dois outros autores de peso na constituição do *campo* da Sociologia internacional: Max Weber (1864 – 1920), principalmente, e Émile Durkheim (1858 – 1917). Por isso, de uma posição que buscava uma crítica, passamos a outra puramente analítica. Portanto, neste dado momento o que passou a ser interessante é entender os fundamentos da teoria denominada da *reprodução*. Assim, segue-se a descrição de nosso objeto teórico/analítico.

Um dos problemas centrais que ocupou a maior parte das investigações empreendidas por Pierre Bourdieu em parceria com Jean-Claude Passeron sobre o sistema de ensino, foi o de diagnosticar como este, na relação entre ensino e a cultura, operaria em função da reprodução sócio/cultural. Como bem se sabe, nenhuma teoria de caráter estritamente científico é uma ilha, e que todo construto teórico – principalmente no que se refere às ciências humanas – tem sua gênese vinculada às ideias que se desenvolvem, se influenciam e se imbricam na constituição de um determinado campo de estudo. Por isso, ao

tomarmos como fonte de pesquisa os textos *Os herdeiros: os estudantes e a cultura* e *A Reprodução* – por entendermos que nestes estão os fundamentos que sustentam a tese bourdieuso/passeroniana da *reprodução* no âmbito da sociologia da educação – nosso objetivo geral consiste em fazer um levantamento analítico sobre o modo pelo qual ocorre a apropriação dos elementos teóricos weberianos: teoria das *tipologias* da *ação* e da *dominação*. Mas também, em um segundo momento, apontaremos em que medida, considerando a sequência teórico/bibliográfica de Bourdieu/Passeron, há um afastamento ou reelaboração destes mesmos elementos teóricos.² Neste sentido, pelo fato de entendermos que a teoria da *reprodução* é em boa medida debitário da sociologia weberiana, também vemos que a principal diferença entre os dois textos citados acima – o abandono da *pedagogia racional* no segundo – será encontrada no esclarecimento do modelo teórico/analítico utilizado pelos sociólogos franceses. Com efeito, a pergunta que direcionou nossas pesquisas foi a seguinte: qual seria o motivo que, em termos teóricos, fez com que os autores, de certo otimismo do primeiro livro – *pedagogia racional* – passassem a uma visão completamente determinista quanto a possíveis mudanças do *SE* em *A Reprodução*? Isto é o que paulatinamente procuramos responder no transcorrer de nosso texto.

Ainda sobre a relação teórica de Bourdieu/Passeron à teoria weberiana, entendemos que é consenso no campo científico das ciências humanas que a teoria da *reprodução*, de modo geral, tem como uma das suas principais matrizes teórico/analítica os conceitos que compõem a sociologia *compreensiva* de Max Weber. Porém, compete-nos delimitar nossas investigações – visto que, principalmente no Brasil, esse problema tem sido pouco estudado – limitando-as, como acima afirmamos, ao campo educacional. Com efeito, as hipóteses das quais partimos seriam: a) que a sociologia bourdieuso/passeroniana, como já apontamos, se apropria de elementos teóricos weberianos: *tipologia* da *ação*, *tipologia* da *dominação*; b) que esta mesma teoria sociológica, entre *Os Herdeiros* e *A Reprodução*, se afasta gradativamente da perspectiva normativa para centrar-se no caráter reprodutivo das

² Pelo fato de nosso enfoque de estudos serem os dois principais textos feitos em parceria entre Bourdieu e Passeron denominaremos especificamente neste trabalho, salvo em alguns momentos em que discutiremos apenas Pierre Bourdieu, sociologia bourdieuso/passeroniana.

desigualdades culturais condicionadas ao sistema de ensino em *A Reprodução*; c) que esta mudança advém de uma nova posição teórico/metodológica. Qual seja? De um referencial centrado na *tipologia* weberiana dos modos dominativos – racional/legal e, principalmente, o tradicional e a carismático – gradualmente passam a outro, que para além dos modelos weberianos, Bourdieu/Passeron passam a identificar no sistema de ensino a dominação que se fundamenta na dimensão social do *simbolismo* – *dominação simbólica*; d) que esta nova postura metodológica advém de dois fatores: o primeiro, que há uma reelaboração da tipologia dominativa weberiana, principalmente em se tratando do *carisma* – este seria reelaborado pela ótica do *simbolismo*, o que em se tratando da dominação, poderia ser aplicado tanto a este quanto a qualquer outro modelo dominativo; o segundo, que aos poucos Bourdieu/Passeron vão utilizando cada vez mais a tríade teórica fundamental – *campo*, *capital* e, principalmente, o *habitus* – o que lhes daria novas possibilidades analíticas; e) que os elementos teóricos que fundamentam esta nova opção metodológica apontam a dois outros teóricos: no que se refere ao *simbolismo*, às formas *simbólicas* de Émile Durkheim e, sobre a tríade fundamental, especificamente tratando do conceito de *habitus*, à gramática gerativa de Noam Chomsky (1928 -).

Concluindo, entendemos que ao remodelar – em se tratando dos elementos weberianos – e, recepcionar novos elementos teóricos, principalmente no que se refere ao *simbolismo* durkheimiano, os autores franceses, por este mesmo aporte teórico/analítico, demonstram que o sistema de ensino moderno não realiza o projeto emancipatório creditado ao mesmo. Isso pelo fato de que no seu interior o que predomina são os *modos de ação* irracional – o tradicional e o afetivo – diagnosticado via *tipologia* weberiana e, logo, o que impera são os modelos dominativos pré-modernos, o tradicional e o carismático, porém, principalmente em *A Reprodução*, entendendo-os pela ótica nova do *simbolismo*. Ou seja, o que comprovaria esta novidade seria um entendimento diferente em relação aos aspectos dominativos do sistema de ensino que, de um referencial teórico centrado na *tipologia* weberiana das formas dominativas – dominação racional/legal e, principalmente, como já dissemos, a tradicional e a carismática – os autores gradualmente passam, para além dessas, a identificar no mesmo a *dominação simbólica*. Neste sentido, os conceitos desenvolvidos em *A Reprodução* – *arbitrário cultural* e *violência simbólica* – apresentariam um novo formato analítico fundamentado a partir da dimensão social do

simbolismo. No entanto, vemos que apesar dos autores apresentarem um novo dispositivo teórico/analítico que emergiria da função *simbólica*, os mesmos de modo algum abandonam a *tipologia* weberiana dominativa. Esta ainda estaria presente reelaborada de um modo mais “sofisticado”, a partir de uma releitura durkheimiana do *carisma*.³

A trajetória bibliográfica percorrida orienta-se – como já em parte destacamos – pelos indícios encontrados nos dois principais textos bourdieuso/passeronianos sobre o sistema de ensino: *Os Herdeiros, os estudantes e a cultura*, de 1964, e *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, de 1970. Mas, também, em outros textos assinados somente por Bourdieu: o artigo intitulado “A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura”⁴, que é datado de 1966; e o artigo “Sistemas de ensino e sistemas de pensamento”, publicado em 1967.⁵ Também *O Poder Simbólico*, de 1975, este é importante por representar, segundo o próprio Bourdieu (1989, p. 07), “o balanço de um conjunto de pesquisas sobre o simbolismo”, o que seria fundamental à nossa pesquisa, pois, ao tratarmos dos conceitos de *arbitrário cultural* e *violência simbólica*, necessariamente adentraremos a dimensão social do *simbolismo*, ainda, este conjunto de pesquisas ao qual Bourdieu se refere, boa parte destas foram feitas na segunda metade da década de 1960 que são nosso objeto de estudo. Nesse sentido, deixamos claro que nosso recorte investigativo bibliográfico situa-se na segunda metade da década de 1960, período no qual, assim entendemos, foram geradas as principais ideias que compõem a, assim denominada, sociologia da *reprodução*.

Delineados os principais textos bourdieuso/passeronianos a serem investigados, no que se refere à bibliografia weberiana, consideraremos os trabalhos que tratam da *tipologia* das formas de *ação*, bem como dos modos de *dominação*. Os textos publicados postumamente (1920, sendo este o principal), *Economia e Sociedade*, o capítulo *Os letrados chineses*

³ A hipótese sobre a reelaboração do *carisma* de Weber a partir do *simbolismo* de Durkheim será retomada no terceiro e último capítulo deste texto. Vale lembrar, porém, que isso não será de modo conclusivo, mas somente enquanto apontamentos.

⁴ Esse artigo compõe a compilação chamada *Escritos de Educação*, lançado no Brasil em 1998.

⁵ Esse texto integra a compilação chamada *A Economia das Trocas Simbólicas*, datado de 1974.

(provavelmente publicado em 1913) – em que Max Weber destaca a *tipologia* das formas educativas (carismática, humanista e especializada) – encontrado nos *Ensaio de Sociologia*, de 1964. Também, dois textos de conferências: *A Ciência como Vocação*, apresentado em 7 de novembro de 1917 na Universidade de Monique; e, *A Política como Vocação*, proferido em març o de 1919 na mesma Universidade. Dada extensa produção weberiana, entendemos como necessário tal recorte, situando os principais textos que apontam ao nosso objeto.

No que se refere à estrutura do texto que se segue, iniciaremos com uma apresentação da sociologia *compreensiva* de Max Weber. Além de contextualizá-la, o objetivo é apresentar a *tipologia* weberiana dos modos de *ação* e de *dominação*, elementos centrais para a posterior compreensão de como tais conceitos são apropriados pelo modelo analítico bourdieus/passeroniano. Também, compete-nos neste primeiro momento estabelecer algumas relações – pontes analíticas – entre os elementos weberianos e os aspectos conceituais utilizados pelos franceses. Entendemos que é pelo intermédio do estabelecimento de tais relações, é que então se torna possível indicar pistas importantes às análises posteriores.

Na sequência, iniciamos apresentando um panorama geral entre *Os Herdeiros* e *A Reprodução*. O objetivo é contextualizar os dois textos posicionando-os um em relação ao outro: estabelecer possíveis diferenç as e aproximações. Também, principalmente, encerrando o capítulo, esclarecemos e discutiremos tanto os conceitos utilizados por Bourdieu/Passeron nas análises da educação quanto apontaremos a possível gênese destes mesmos conceitos. Com efeito, estamos nos referindo   tr iade fundamental, *campo*, *habitus* e *capital* (principalmente o *cultural*), mas também, por sua relevância ao trabalho, discutiremos os conceitos de *capital simbólico*, visto que é de suma importância   compreensão do que   *arbitrário cultural* e *violência simbólica* em *A Reprodução*.

O que foi elencado até o momento constitui os aspectos que nos dão base para que possamos entrar propriamente nos pontos analíticos de nosso objeto. Sendo assim, discutiremos então a recepção da teoria weberiana entre *Os herdeiros* e *A Reprodução*. Para tanto,   necessário que anteriormente possamos entender o que de fato seria a proposta normativa denominada *pedagogia racional*, para então, a partir disso, apontar para os possíveis motivos de seu abandono. Neste sentido, ao apresentar a *pedagogia racional*, estaremos conjuntamente esclarecendo o modelo operatório pelo qual são apropriados os elementos weberianos,

principalmente no que se refere à *tipologia* da ação bem como da dominação. Ainda, é indispensável que recorramos ao significado analítico – no que se refere à sociologia bourdieuso/passeroniana – do conceito de *poder simbólico*. Visto que este, relacionado ao sistema de ensino pela via da dominação, impossibilitaria uma efetiva ação pedagógica racional subordinada a valores – dentre os quais se destacaria uma justa distribuição social de bens culturais – aos moldes daquela pensada *n’Os Herdeiros*. Enfim, fechamos a nossa discussão focalizando nossas análises nos textos de autoria de Bourdieu – os quais já foram mencionamos anteriormente, entre *Os Herdeiros* (1964) e *A Reprodução* (1970)⁶ – observando nos mesmos, conforme já sinalizado, importantes pistas que apontam ao deslocamento teórico-metodológico dos autores. Vale lembrar que são nestes textos que encontramos a cisão teórica que de um lado opõe a normatividade *d’Os Herdeiros*, e do outro, a ausência da mesma *n’A Reprodução*. Neste sentido, constatamos que as principais diferenças apontam a duas direções: a primeira, que o que prevalece para os autores da sociologia da *reprodução* são as formas de dominação pré-modernas – a *tradição* e o *carisma* – ambas conjugadas, ou melhor, dizendo, legitimadas, em um sistema de ensino que apresenta os traços “modernos”, ou seja, que está de acordo com a proposta da sociedade “moderna”; a segunda, somada a esta, em se tratando de *A Reprodução* é novidade, por tratar-se de um novo ingrediente, a *dominação simbólica* – perspectiva durkheimiana – e, por este motivo, não haveria margem para mudanças significativas via inferência normativa (pedagogia racional).

⁶ Os textos seriam: o artigo intitulado “A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura”, que é datado de 1966; e o artigo “Sistemas de ensino e sistemas de pensamento”, publicado em 1967.

2 A SOCIOLOGIA COMPREENSIVA DE MAX WEBER

Tendo como objetivo esclarecer o que é pertinente e demarcando linhas norteadoras para o trabalho que desenvolvemos, cabe-nos destacar neste primeiro capítulo os aspectos gerais que compõem a sociologia *compreensiva* de Max Weber, principalmente no que se refere a sua *tipologia* da *ação*, bem como dos *modos* de *dominação*. Porém, antes de tudo, é necessário que se faça dois esclarecimentos importantes. O primeiro, ao interpretarmos a sociologia weberiana, a) não estaremos fazendo uma hermenêutica/imanente aos moldes de Sell (2013); b) também não nos interessa a releitura norte-americana do Weber (Parsons, Gerth e Wright Mill, Bendix e Guenther Roth ou Stephen Kalberg); c) tampouco o Weber da Alemanha, pós II Guerra, fase de intensas críticas, ou, a partir dos anos de 1970 – o renascimento weberiano – na perspectiva marxiana (Habermas), kantiana (Schluchter), ou ainda, pela perspectiva nietzschiana (Hennis e Breuer).

⁷ Muito embora, em alguns momentos, ocorra certa aproximação com Sell e Schluchter, o que nos interessa na verdade é o Weber apropriado pela ótica de Bourdieu e Passeron. O segundo, como consequência do primeiro, quando tratarmos da *tipologia* weberiana, tanto da *ação* quanto dos *modos dominativos*, estaremos não só apresentando-as como também as tencionando, tendo em vistas a potencialização das variadas possibilidades analíticas que esta mesma *tipologia* pode nos oferecer. Isto é, percorrendo o caminho descendente, da *tipologia* para a realidade, tentaremos indicar pistas de como esta última, em relação à primeira, comporta uma pluralidade residual e, principalmente, como tais modelos, diferentes entre si, poderiam conciliar-se no mundo social, visto que, pela ótica bourdieuso/passeroniana, isso é o que exatamente ocorre no sistema de ensino. Neste sentido, nosso objetivo principal é apontar os possíveis vestígios que caracterizam o modo pelo qual Bourdieu/Passeron se apropriam dos conceitos weberianos e os aplicam em sua sociologia da educação (teoria da *reprodução*). Por isso, principalmente no que se refere à *tipologia* da *dominação*, desde já admitimos que nossa releitura de Weber seja *heterodoxa*. Como em parte já afirmamos: o que está em questão não é Weber por Weber, mas o diálogo teórico da dupla francesa com o mesmo.

⁷ Explicação minuciosa sobre tais modelos interpretativos se encontra no texto “*Max Weber e a racionalização da vida*” (SELL, 2013, p. 21-53).

Num primeiro momento, procuraremos situar a sociologia de Weber entre duas discussões teórico/metodológicas. A primeira, no que diz respeito à problemática entre os métodos utilizados nas ciências da natureza e ciências culturais – qual metodologia seria a mais adequada para as últimas. A segunda, no que se refere ao velho dilema das ciências sociais, a ótica subjetivista, que considera o sujeito como ponto de partida representando, assim, o melhor modelo explicativo, ou a objetivista, que leva em consideração a estrutura social como sendo a fonte mais segura de conhecimento. No segundo momento, teceremos uma explanação sobre a *tipologia* weberiana das formas de *ação* relacionando-as ao modelo, também *tipológico*, dos modos de *dominação*, a fim de apresentar as bases analíticas por nós construídas para a compreensão do objeto.

2.1 CIÊNCIAS DA NATUREZA E CIÊNCIAS DA CULTURA NA PERSPECTIVA WEBERIANA

É certo que toda grande teoria está associada, e ao mesmo tempo procura dar respostas, às questões fundamentais de seu tempo, e isso não é diferente em se tratando da sociologia weberiana. Karl Emil Maximilian Weber, por ser um teórico sensível aos fatos e aos rumos de seu tempo, contribuiu, em grande medida, para fundamentar o campo científico das ciências sociais, que ainda estava em franca construção na passagem do século XIX ao século XX. Pertinente a este momento histórico situava-se a discussão que girava em torno da epistemologia alemã.⁸ Teóricos como Dilthey (1833-1911), Windelband (1848-1915), Rickert (1863-1936) e Simmel (1858-1918) fertilizaram os debates e contribuíram de modo original ao desenvolvimento de instrumentos metodológicos que reclamavam fundamentar os alicerces sobre os quais se assentasse o edifício teórico das ciências sociais.⁹ Neste sentido, mesmo entendendo que embora Weber aproxima-se mais da posição de Windelband e de Simmel e também, de um modo singular, da de seu

⁸ Esta discussão introdutória da sociologia de Max Weber – Ciência da Natureza e Ciências da Cultura na Perspectiva de Weber – está, em boa parte, situada no primeiro capítulo do excelente texto de Hector Luis Saint-Pierre – *Max Weber: entre a paixão e a razão* (SAINT-PIERRE, 2004, p. 15-46).

⁹ “Em diversas passagens da sua obra, Max Weber sublinha a importância das ideias de Wilhelm Dilthey, Wilhelm Windelband, Heinrich Rickert e Georg Simmel para a Metodologia das Ciências Sociais” (JAHNKE, 2013, p. 31).

professor Heinrich Rickert, do que da de Dilthey, nossos apontamentos referem-se aos dois últimos. No caso de Dilthey, pelo fato de ser ele o primeiro a tentar introduzir uma fundamentação teórica às ciências da cultura – para este, ciências do espírito – tanto independente dos pressupostos positivistas quanto dos modelos puramente discursivos. No que se refere à Rickert, por ser entre os demais o que manteve diálogos com Weber.

Como já mencionamos, Wilhelm Dilthey é o primeiro a fazer frente aos dois movimentos reducionistas emplacados neste tempo, o positivismo, que pretendia reduzir as então neo/ciências sociais ao método das ciências da natureza, e o romantismo defensor de uma análise propriamente filosófico/intuitiva. Para Dilthey, entre as ciências da natureza e as ciências do “espírito” – as *Geisteswissenschaften* – haveria uma distinção *ontológica* no que se refere aos seus objetos (SAINT-PIERRE, 2004, p. 16).¹⁰ As primeiras, pressupondo o plano imediato da experiência sensível, ou o mundo da *physis*, deveriam *explicar*, através de uma metodologia específica, *causalmente* os fenômenos, procurando estabelecer leis gerais. Já as segundas, o plano gnosiológico se dá de acordo com o mundo da cultura no qual está situado o sujeito cognoscente. Neste sentido, não seria o caso de *explicar*, apresentando as leis causais como derivadas dos fenômenos observados, mas tão somente, através de um mergulho empático, buscar a *Verstehen* (**compreensão**) do “espírito” histórico dos agentes que referendaram por algum sentido toda e qualquer ação. Apesar de muitos concordarem com Dilthey no que se refere à distinção *ontológica* entre as ciências – esta sendo sua original contribuição – este pretensão método das ciências do “espírito”, por apresentar um fundamento psicologista, foi objeto de muitas críticas, inclusive, segundo Saint-Pierre (2004, p. 19), do próprio Weber.

Já para Heinrich Rickert as ciências histórico/sociais se definem em seu próprio campo lógico onde atuam. E o fundamento metodológico necessariamente, diferentemente da proposta Diltheyniana, deve ser objetivo. Para ele, as disciplinas vinculadas a este

¹⁰ Dilthey, no livro intitulado “Introdução às Ciências do Espírito”, lançado em 1883, é o primeiro a utilizar a terminologia *Geisteswissenschaften*, que significa, literalmente, ciências do espírito, correspondendo àquilo que se designa em português como ciências humanas, ou ciências da humanidade (DILTHEY, 2010).

campo de atuação devem ser denominadas “ciências da cultura”, pois, em última instância, são definidas pela realidade empírica vinculada ao mundo dos valores, isto é, da cultura. Por isso, o fundamento e a validade estão sempre inseridos na “relação de valores” que constituem o “significado” do objeto histórico (SELL, 2002, p. 103).

Não sendo indiferente a essa discussão, Weber transita neste meio assumindo de Dilthey, em termos semânticos, a *Verstehen*, porém, para ele, e esta é sua crítica, a *compreensão* puramente empática, como se esta dependesse, em grande parte, somente da posição histórica/existência (do espírito), do observador, não serve. É necessário, para além desta, estabelecer a *erklärendes*, ou seja, *compreensão* sim, porém, explicativa (*erklärendes Verstehen*). No sentido proposto por Weber, o observador, apesar de estar vinculado aos valores culturais, e isso é de Rickert, deve estabelecer as conexões causais entre os fenômenos: explicá-las causalmente. Porém, isso não em um sentido estrito, válido, como o da lógica ou, como sendo uma verdade derivada de um fundamento metafísico, ou ainda, como os métodos verificáveis utilizados pelos cientistas da física, mas tão somente uma explicação causal em termos prováveis, probabilísticos, como ele mesmo afirma (WEBER, 2010, p. 19): “Permanecerá apenas como uma hipótese particularmente plausível”. Um exemplo claro disso é o fato de que em seu texto, o mais conhecido – *A ética protestante e o espírito do capitalismo*, lançado em 1905 – Weber (1996) estabelece uma relação, em termos de *afinidade eletiva*, entre a busca da salvação, sendo o pano de fundo a motivação de ordem subjetivo-religiosa, indispensável à explicação causal, e a ascese intramundana do puritano calvinista. Em outras palavras, e esta conclusão também poderia ser rickertiniana, o cientista Weber concebe como sendo necessário estabelecer as conexões causais, lógicas, objetivas do fenômeno capitalismo/moderno (em seu espírito), captando o sentido subjetivo da ação do ou dos indivíduos no mundo.

Porém, há que se esclarecer melhor ainda a relação weberiana com a posição rickertiniana no que se refere aos valores. Para Weber (2011), o observador deverá tentar desvencilhar – mesmo sabendo que em última instância não sendo isso possível, deve proceder “como se” (*als ob*) fosse – dos “juízos valorativos” do discurso científico. Com efeito, não cabe ao vocacionado da ciência mesclar sua pesquisa e o resultado da mesma com apreciações valorativas. Ou ainda, como o próprio Weber (2011, p. 40) destaca, o que seria ainda pior, quando um cientista utiliza-se de sua posição de cientista, em “nome da ciência”,

para justificar posições ético/políticas. Isso o faz aproximar-se de Rickert pelo fato de que este faz uma distinção entre “juízos de valor” e “relação aos valores”. Enquanto aqueles deverão ser evitados pelo observador, estes – pelo fato de que a posição observacional encontrar-se situada em um tempo/espaço, em uma determinada cultura – farão parte do “significado cultural”, e servirão em última instância como orientação no recorte da realidade, destacando o objeto de análise de acordo com o significado conferido ao mesmo, por essa mesma cultura.¹¹ Porém, diferentemente de Rickert, que defendia o universalismo valorativo, Weber assume posição contrária. Isso pelo fato de que, em seu diagnóstico da modernidade, um dos aspectos preponderantes seria a impossibilidade em sustentar valores ético/metafísicos: a cultura moderna é marcada pelo “politeísmo de valores”, cabendo ao indivíduo, se este não ocupa a posição de cientista, como já foi mencionado, assumir a que divindade ou demônio pretende seguir (WEBER, 2011, p. 42-43).

Finalizando este ponto, é indispensável a aproximação dessa última ideia à noção bourdieusiana de universalismo moral. Nisso entendemos que Pierre Bourdieu, no que se refere a valores, compartilha, em boa medida, a mesma noção weberiana. Para ele (2007, p. 86), o universalismo moral – isso veremos com maior profundidade no texto seguinte – é o mais injustificável de todos os monopólios, pois, em última instância, representa o desejo, que é interesse, particular no universal. E mais: toda noção valorativa encontra-se atrelada a uma determinada cultura. Desse modo, qualquer tentativa de impor um móvel cultural, no sentido valorativo, utilizando para isso a fachada do valor universal, se denomina, em *A Reprodução* – que é um de seus textos de maior impacto – *arbitrário cultural*, e a prática constante da imposição: *violência simbólica*. Feitos os esclarecimentos sobre o primeiro ponto metodológico partimos então para o segundo: Weber e o

¹¹ Weber (1991, p. 98), no texto “*Sobre a Teoria das Ciências sociais*”, afirma: o conhecimento científico cultural tal como o entendemos encontra-se preso, portanto, a premissas “subjetivas” pelo fato de apenas se ocupar daqueles elementos da realidade que apresenta alguma relação, por muito indireta que seja, com os acontecimentos a que conferimos uma significação cultural.

problema do subjetivismo/objetivismo, a partir do qual estabelecemos relações com a posição bourdieusiana.¹²

2.2 O SUBJETIVISMO *VERSUS* OBJETIVISMO

Um dilema pelo qual as ciências sociais, em sua configuração epistemológica, tem se deparado e que, nos dias atuais, ainda está na agenda dos debates, é a oposição entre qual ponto de partida, no que se refere à fundamentação do conhecimento, deve ser considerado. Seguindo as linhas gerais do empreendimento marxiano, passando pela análise funcionalista de Durkheim e, principalmente, no início do século XX, pelo estruturalismo linguístico do suíço Ferdinand Saussure, o modelo ideal seria dar primazia às estruturas sociais – o macro em detrimento ao micro – como a instância mais segura para se obter conhecimento da realidade social (BLACKBURN, 1997, p. 128-129). Esta linha, também podendo ser denominada objetivista, não consideraria o plano individual da ação: o sujeito. Neste modelo, o indivíduo, por estar imerso nas estruturas sociais, seria, tanto no plano existencial quanto nos modos de agir, produto dessa mesma estrutura a qual ele está submetido. Historicamente, em reação a essa corrente – seria demasiado exaustiva tecer uma gênese deste movimento, mas podemos localizar no liberalismo clássico, passando pelo iluminismo e, principalmente no século XX, no existencialismo de Jean-Paul Sartre, as âncoras fundamentais dessa visão – encontram-se os partidários do individualismo enquanto método. O micro em detrimento ao macro: o plano subjetivista. Este modo de conceber a realidade social abriria espaço a uma possível autonomia por parte do sujeito. Nesse sentido, entendemos que podemos situar Weber – com certa ressalva, e veremos o motivo disso pouco mais adiante – no limiar dessa possibilidade: a *ação* do **indivíduo** como **fundamento** da *compreensão explicativa* do **social**.

Porém, há que se entender melhor esta posição denominada “individualismo metodológico” em Weber. Em primeiro lugar, devemos destacar que a sociologia weberiana, por considerar o indivíduo em sua ação significativa enquanto método, de modo algum estaria descartando

¹² Esta aproximação somente à posição bourdieusiana é pelo fato de que quando nos referimos aos instrumentos utilizados na construção da teoria da *reprodução*, sempre associamos tais instrumentos a Pierre Bourdieu e não a Jean-Claude Passeron.

o aspecto macro/social. O que Weber (1982, p. 74) pretende é considerar o indivíduo, em seu ato significativo, como a unidade básica pela qual se torna possível analisar instituições sociais como as religiões, o Estado, as associações, os partidos políticos, dentre outros, mas, também, passando para a escala macro/cultural, fenômenos amplos, como em seus próprios estudos sobre o capitalismo/racionalismo/ocidente. Com efeito, uma sociologia que tem como objeto tal empreendimento de modo algum poderá se denominar micro/sociologia.

Em segundo lugar, ao atribuir fundamento epistêmico à ação, a sociologia então significará para Weber (2010, p. 11 – o negrito é nosso) aquela ciência que tem como meta “a **compreensão interpretativa** desta mesma **ação** de modo a obter uma **explicação** de suas **causas**, de seu **curso** e dos seus **efeitos**.” Isso seria, considerando o momento pelo qual passava a neo/ciência – tanto a sociologia de cunho funcionalista, quanto o empreendimento marxista, ambas vinculadas à macro/estrutura – a grande novidade metodológica. Por isso, o que Weber realmente pretendia, com sua recém-inaugurada sociologia da ação, é investigar não o indivíduo como um fim em si mesmo, mas, através da ação significativa deste, a complexidade da sociedade moderna ocidental em seu processo individualizante de racionalização. Assim sendo, a pergunta central que fundamenta as investigações weberianas sobre a sociedade ocidental é: quais são os elementos característicos que fazem com que esta se diferencie das demais e quais seriam as causas que a constituíram dessa e não de outra forma? Ou, ainda, com Schluchter (2014, p. 68), poderíamos dizer: o “que gerou aquelas manifestações culturais que singularizaram o Ocidente, em especial o Ocidente moderno”? As respostas para Weber só poderiam estar na ação significativa do indivíduo ocidental.

Procurando posicionar a sociologia bourdieusiana neste debate é importante destacar que esta procura situar-se “relativamente” entre os dois pólos e o protótipo/metodológico utilizado para isso é o conceito de *habitus*.¹³ Para Bourdieu, os dois modelos metodológicos de observação

¹³ É um conjunto de disposições – funciona como matriz de percepção, apreciação e ação – incorporadas socialmente que se constituem no sujeito a partir das próprias condições existenciais pelas quais os sujeitos são submetidos historicamente. Porém, por ser um elemento que compõe a teoria prática de Bourdieu, não dá para entendê-lo desvinculado das ações, em outras palavras, é

da realidade – subjetivista e objetivista – tornam-se reducionistas na medida em que excluem as extremidades. Neste sentido, o conceito de *habitus* – no que se refere às ciências sociais é um dos pontos originais do autor – se colocaria como a ferramenta teórico-analítica capaz de estabelecer o *link* entre a estrutura social e a posição ocupada pelo sujeito no espaço social.¹⁴

Em primeiro lugar, para Bourdieu, o subjetivismo, ao priorizar demasiadamente o indivíduo, trata a condição humana/social como se tudo iniciasse a partir de uma página em branco. Desse modo, excluir-se-iam as interações sociais que são as condições objetivas capazes de explicar o curso dessas mesmas interações. Para ele, no plano sócio/existencial não existe o ponto zero – não faz sentido tanto a *tábula rasa* dos empiristas britânicos quanto o *apriorismo* de Kant – o não anteriormente pensado. Neste sentido, quando Bourdieu (1989, p. 71), com Blaise Pascal, historiciza os supostos fundamentos da razão, da verdade e do belo, sugere, contrariando a visão subjetivista, que também poderíamos aplicar esse procedimento à consciência humana: a consciência é histórica, história que está para além da própria consciência. Isto é, o indivíduo pensa e age como humano porque se constitui dentro de uma sociedade que é anterior a ele mesmo. Partir somente do sujeito é desconsiderar aquilo que, em grande medida, o explica, sem confundir-se com ele mesmo. É nesta posição que, segundo

o senso prático em ação e é somente através desse que se torna possível o sujeito participar das regras tomando posição no jogo dos diferentes campos sociais. (BOURDIEU, 2007, p. 169) Sobre isso, ver mais no artigo de Loïc Wacquant, intitulado *Esclarecer o Habitus** (WACQUANT, 2007, p. 63-71).

¹⁴ Porém, vemos que apesar da teoria bourdieusiana tentar situar-se, como afirmamos, “relativamente” entre os dois pólos, também entendemos com Frédéric Vandenberghe – apesar de não concordarmos com sua excessiva teorização, o fato de buscar fundamentos epistêmicos infundáveis caindo assim, em um círculo discursivo, para não dizer vicioso – que sua sociologia poderia ser denominada “estruturalista gerativa”. Isso pelo fato de que na tentativa de se buscar “o equilíbrio do pêndulo”, este tenderia sutilmente às estruturas. Mas, ao contrário de um pan-estruturalismo mecanicista, esta, visto que considera não somente, como no caso dos bens *simbólicos*, a atualização/manutenção, também propõe – aos moldes da gramática gerativa Chomskiana – a construção/geração dos mesmos. Ver mais no artigo de Vandenberghe intitulado “*O real é relacional*”: uma análise epistêmica do estruturalismo gerativo de Pierre Bourdieu (VANDENBERGHE, 1999, p. 381-427).

Nogueira (2014, p. 22), comentando este ponto em Bourdieu, residiria à possibilidade de se fazer objetivamente ciência.

Ao tomar esta posição, Bourdieu está se opondo tanto à filosofia existencialista sartriana quanto e, principalmente, a todo modelo teórico que apresentasse a defesa de uma espontaneidade/autonomia por parte do sujeito – teorias da escolha racional.¹⁵ Como afirma Maria Alice Nogueira (2014, p. 22), explicando a posição bourdieusiana, esta visão, a subjetivista, “contribuiria para uma concepção ilusória do mundo social que confere aos sujeitos excessiva autonomia e consciência na condução de suas ações e interações”. Com efeito, na sócio/antropologia bourdieusiana o indivíduo só poderá ser explicado a partir da demarcação da posição social que o mesmo ocupa, dentro de seu *grupo*, *classe* ou *campo*. Por isso, a consciência, no caso, o que é valorizada em demasia pelos partidários do subjetivismo, não é, para Bourdieu, fundamentalmente um objeto de análise. O que interessa são as condições incorporadas historicamente, é a história que se faz corpo. É esta espécie de “*doxa/epistêmê*” que, na economia das práticas, em Bourdieu tem o nome de *habitus* (BOURDIEU, 2007, p. 169).

No que se refere ao ponto de partida estrutural, Bourdieu especifica que sua maior problemática encontra-se no fato de que, sob a ótica objetivista, não há espaço para uma teoria das práticas. O objetivismo, ao romper drasticamente com o sujeito, não abre a possibilidade de explicar a relação existente entre as estruturas sociais e as condições individuais em duas vias. Primeiro, partindo da estrutura para o sujeito, como estas estruturas que são condicionantes, acabam por produzir sujeitos condicionados em sua psique, ou melhor, em seus corpos, a essas mesmas estruturas? Explicando: por não apresentar uma teoria que considera o sujeito, falta-lhes a explicação como este sujeito é “moldado”, em sua interioridade, por estas mesmas estruturas. Segundo, partindo do sujeito para as estruturas, como as práticas dos sujeitos reincidiriam sobre – reproduzindo, mas, principalmente, alterando –

¹⁵ Sobre isso Bourdieu (2007, p. 169) afirma: “o finalismo segundo o qual, sobre tudo por conta da teoria da ação racional, o agente atua de maneira livre, consciente e, como dizem alguns utilitaristas, *with full understanding*, sendo a ação o produto de um cálculo das chances e dos ganhos. Contra ambas as teorias, convém ressaltar que os agentes sociais são dotados de *habitus*, escritos nos corpos pelas experiências passadas [...] Isto significa afirmar que o agente nunca é por inteiro o sujeito de suas práticas”.

estas mesmas estruturas? Neste ponto, a teoria das estruturas teria um grande problema em explicar mudanças sociais significativas. A estrutura simplesmente pela estrutura não daria conta em captar as mais variadas formas de interações que estariam na gênese das transformações histórico/culturais.¹⁶

Com efeito, o que vale para Bourdieu é buscar um ponto razoável capaz de despolarizar esta disputa. Para ele (1983a, p. 47), o conhecimento do mundo social é aquele que “tem como objeto não somente o sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações dialéticas entre essas estruturas e as disposições estruturadas, nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las”. Por isso, o desafio proposto – o que nem uma das vias consegue dar conta – é demonstrar cientificamente como ocorre o processo no sujeito da “interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade”.

Concluindo este ponto, tanto o subjetivismo, que vê no sujeito consciência, autonomia, deliberação, quanto o objetivismo, que apresenta um caráter mecanicista da realidade, caem no reducionismo, situando-se cada qual, a seu modo, dentro de um círculo vicioso. Sendo impossível por tais vias, portanto, explicar cientificamente o mundo social, que para Bourdieu, assim como para Weber – claro que cada um a seu modo - é o mundo das interações ocorridas exatamente entre esses dois pólos.

2.3 A TIPOLOGIA DOS MODOS DE AÇÃO

Retomado o ponto em Weber (2014, p. 3), o que trata da *ação*, afirmamos que sua sociologia tem por objeto a *ação social*. Precisamente, e por definição, esta seria aquela ação que – lembrando que o omitir ou permitir também o seriam – no que se refere ao *sentido* visado pelo indivíduo ou indivíduos, tem a orientação para *outrem*. Uma ação tendo como causa a reação aos estímulos psíquicos, não apresentando algum tipo de sentido, não o seria, pelo menos não em se tratando da sociologia. Essa deve ser revestida, necessariamente, de uma relação social. Desse modo, o que interessa a Weber, como já afirmamos anteriormente, é *compreender interpretativamente* esta *ação social*,

¹⁶ Neste ponto Bourdieu (1989, p. 61) novamente recorre à ferramenta analítica de *habitus* para dar conta de como tais estruturas também funcionariam como princípios geradores, estruturadores das práticas e das representações sociais.

explicá-la em sua causalidade, em seu curso, bem como em seus efeitos. Porém, ainda neste ponto, falta explicar outro aspecto fundamental de sua sociologia: se esta é a forma – estabelecer uma explicação causal do curso da ação (ação social), interpretando-a compreensivamente em nível plausível – qual seria a “substância” que daria fundamento à conduta, interligando (causa e efeito), orientando tanto o observador quanto o observado no curso da ação? A resposta de Weber, e já nos referimos no início desse mesmo parágrafo, é a “*motivação*” ou o *sentido subjetivo* atribuído pelo agente ou os agentes, que orientaria o transcorrer da ação. É este *sentido subjetivo* o que diferenciaria uma *ação social* de um comportamento meramente reativo. Então podemos deduzir que, por ser uma conduta motivada, é uma ação de caráter teleológico. Isso não quer dizer que toda ação, por parte do agente – principalmente em se tratando de ações habituais e movidas por sentimentos – deve ser elevada a um patamar pleno de consciência.

Na maior parte das vezes, a ação real atua no nível subconsciente inarticulado de seu sentido subjetivo. A pessoa que se comporta de uma maneira “sente” isto vagamente, ao invés de ser explicitamente consciente da fonte da ação. Quase sempre sua ação é governada pelo hábito ou instinto. Apenas ocasionalmente – e no comportamento uniforme das grandes massas, somente no caso de alguns poucos indivíduos – o sentido subjetivo de tal ação, seja racional ou irracional, eleva-se ao nível da verdadeira consciência (WEBER, 2010, p. 36).

Em primeiro lugar, esse comentário feito por Weber nos aproxima ao conceito bourdieusiano de *habitus*. Para Bourdieu, a ação tem sempre em sua base um conjunto de disposições pelo qual o agente pode desenvolver estratégias para tomar posição dentro de um determinado *campo* social. Mas isso não significa, como em Weber, que o agente tenha plena consciência – no sentido de autonomia dada pela flexibilidade – para agir. O sujeito bourdieusiano é sempre alguém posicionado socialmente e sua ação depende, única e exclusivamente, de suas condições histórico-sociais incorporadas. Em Bourdieu, o grau de consciência depositado na ação, no limite, é sempre pré-reflexivo – como já falamos a doxa/epistêmê – pois tudo se passa como se fosse ao

corpo. Em segundo lugar, voltando a Weber, esse sentido, tampouco ao ser capturado pelo observador, deveria ser clarividente, num sentido metafísico, ou empático – como o próprio Weber (2014, p. 4) afirma: não é necessário ser César a fim de compreender César – mas, o que vale é estabelecer uma interpretação *causalmente adequada de sentido* pretendido pelo agente.

Entendido este ponto, partimos então para a descrição das quatro formas de ação – a *tipologia* weberiana das formas de ação. Em primeiro lugar, seguindo o que nos diz Schluchter (2014), há que se entender que a *tipologia* weberiana da ação, bem como dos modos de dominação, são ferramentas teórico-metodológicas – *critérios heurísticos* – utilizadas para tentar apreender cientificamente a realidade. De modo algum devemos confundi-las com o mundo. Segundo, a tipologia weberiana não se constitui de hipóteses sobre a realidade, são modelos que, após serem testados, auxiliam na formulação das mesmas, estabelecendo assim as condições para que seja possível formular proposições empíricas sobre o mundo.

No que se refere às formas de ação, Weber (2014, p. 15) elenca quatro modelos: a *racional/final*, a *racional/valorativa*, a *afetiva* e a *tradicional*. Porém, cada ação no plano da prática social, como ele destaca, não é pura, nem esgota em si mesma a possibilidade de outras orientações:

Raramente a ação, especialmente a ação social, orienta-se apenas de uma ou outra destas maneiras. E não se constitui, tampouco, uma classificação exaustiva dos tipos de ação ora existentes, pretendendo-se chegar somente a certas formas conceitualmente puras de tipos sociologicamente importantes, dos quais a ação social se aproxima um pouco mais ou pouco menos, ou que mais frequentemente constituem os elementos que se combinam para formar tal ação (WEBER, 2010, p. 44).

Tomando a afirmação acima, o tipo ideal, reafirmando o que em certa medida já foi mencionado, não se confunde com a realidade, é uma ferramenta que auxilia, por aproximação ou distanciamento, na compreensão do mundo das relações sociais portadoras de sentido. Assim sendo, Weber deixa a cargo do observador diagnosticar quais seriam os elementos significantes de uma ação real, e só por estes pode-

se, então, caracterizá-la ao tipo ideal do qual esta mais se identifica. Importa notarmos que a sociologia de Weber deixa aberta a possibilidade de construção de outros modelos tipológicos. Desde que estes, sendo abstratos, sejam também atestados empiricamente. ¹⁷

Feito esse último esclarecimento, iniciemos a descrição de como seriam tais modelos teóricos de ação. Para tanto, seguiremos a proposta explicativa elencada por Schluchter (2014, p. 218):

Também podemos classificar as formas da ação seguindo uma sequência lógica, ordenando sua classificação segundo seu “sentido subjetivamente ‘visado’” (WuG, cap. I, 1,11). Esses desdobramentos são os seguintes: uma ação se desenrola em função de um hábito ou não? Se ela não ocorre em função do hábito, ela pode ser espontânea ou orientada por regras e, quando regrada, orientada por máximas finais ou por máximas valorativas. Esta última distinção foi utilizada por Weber nos artigos a respeito de Stammler para, no sentido de Kant, distinguir empiricamente uma ação técnico/prática de uma ação prático/valorativa.

Ao utilizarmos este ordenamento lógico proposto Schluchter e por vermos neste um modo orientativo que nos auxiliará na compreensão da tipologia da ação de Weber, queremos tratar, em primeiro lugar, da ação que se vincula ao hábito: a ação tradicional.

Este modelo de ação, na maioria das vezes, está relacionada aos costumes arraigados. Faz parte daquele conjunto de ações cotidianas, corriqueiras que – apoiadas no uso e, principalmente, nos costumes – são feitas de modo “mecanicista” e, em relação ao grau de consciência do sentido da ação por parte do agente, quase é inexistente. Como já

¹⁷ É importante situar esse aspecto pelo fato de que, além de Bourdieu concordar com esta ideia, no que se refere à sociologia dos modos dominativos, ele a utiliza, visto que desenvolve e aplica no segundo texto – *A Reprodução* – seguindo esta mesma orientação epistêmica, o conceito de dominação *simbólica*.

mencionamos, são ações com forte conotação habitual. Como afirma Schluchter (2014, p. 217), o sentido subjetivo desse modo de ação emerge do pré-consciente, enquanto que a ação por motivações emocionais, como é o caso da ação afetiva, encontra-se no inconsciente. Porém, quando se age, e isso de modo extraordinário, partindo de um sentido consciente, como por exemplo, em defesa de uma determinada tradição, ela se aproxima do segundo modo, a racional/valorativa. Ainda, podemos associar este modelo de ação aos costumes adquiridos por herança, como no caso dos móveis culturais – formas linguísticas, ordem social, educação, arte, lazer, gastronomia, trabalho, religiosidade etc – que perpassam gerações acabando por orientar as normas comuns do agir. Ou seja, entendemos que este modo de agir, por ser vinculado ao hábito, é o mais utilizado cotidianamente.

No segundo modelo de ação se encontra aquela de conotação espontânea, a ação afetiva. Esta é marcada pela reação, quase sempre de modo imediato, aos estímulos psíquicos de toda ordem. Segundo Weber (2014, p. 15), “age de maneira afetiva quem satisfaz sua necessidade atual de vingança, de gozo, de entrega, de felicidade contemplativa, ou de descarga de afetos”. Ela caracteriza-se por apresentar um grau elevadíssimo de não racionalidade, porém, quando o agente utiliza-se de certa racionalidade – como no caso da escolha da sublimação como alternativa de escape às pulsões – ela poderá se aproximar da racional/valorativa, racional/final, ou para ambas. O principal diferencial desse modelo de ação em relação às outras é que esta se vincula, em especial, aos estados sentimentais e emocionais do agente.

Esclarecidas as formas de ação de predominância não racionais (tradicional e afetiva), entramos agora nas de cunho racionais. Iniciemos pela tipologia racional/valorativa (*Wertrationalität*). Este modo de ação orienta-se pela crença consciente em algum tipo de valor em absoluto que pode ser: religioso, ético ou estético. Segundo Weber (2014, p. 15), age em relação a valores quem pauta sua conduta por mandamentos, pelo imperativo do dever, não considerando as possíveis consequências do ato. Neste sentido, o que vale é a crença, a motivação, o objetivo último enquanto convicção valorativa pré-estabelecida, e não os resultados esperados. Por isso, entende-se que na ação valorativa, em última instância – por não considerar os efeitos da ação, mas somente a máxima ética em nome da qual se age – também, neste ponto, apresenta um caráter irracional: “cumpre seu dever e, quanto aos resultados da ação, confia em Deus” (WEBER, 2011, p. 113). Esta só seria racional no que se refere aos meios ou, no caso dos fins, somente quando mais de

uma possibilidade valorativa se colocaria diante do agente, cabendo a este a ponderação racional sobre qual das alternativas seria a melhor escolha. Concluindo, este modelo de ação seria estritamente irracional em relação aos fins na medida em que o agente não estivesse disposto, em hipótese alguma, a abrir mão de um valor absoluto, o que para Weber seria pautar-se pela ética da convicção (*Gesinnungsethik*).¹⁸

Outro ponto que devemos ressaltar seria o fato de que o valor (*Wert*), na perspectiva da sociologia weberiana, segundo Schluchter (2014, p. 221), no sentido normativo, não o é para o observador, mas sim para o conteúdo da pesquisa. O cientista, como já anteriormente destacamos, não deve portar-se empaticamente, mas deve proceder pautado pela neutralidade axiológica.¹⁹ Porém, é importante lembrar que o valor deve ser considerado sim pelo observador, pois é de suma importância diagnosticar em que medida as ações, lembrando que são significativas para o agente, são portadoras ou não de valores. Por isso, cabe a este observar em que medida na ação real existe ou não conexões causais, por aproximação ou por afastamento, se há algum conteúdo valorativo que poderia ser tido como causa desencadeadora da mesma ação.

No último modelo tipológico de ação, Weber (2014, p. 16) afirma que age de modo racional/final quem orienta sua conduta racionalmente tanto pelos fins, ponderando as consequências possíveis entre si, quanto pelos meios, utilizando-se dos modos mais plausíveis, eficientes, enquanto possíveis trajetos a ser percorridos. O primeiro ponto que devemos destacar é que neste modelo de ação se atribui uma preeminência, comparado aos demais, enquanto método. Segundo

¹⁸ Na conferência *Política como Vocação*, Weber elenca dois modelos éticos: a ética da responsabilidade, atrelada às possíveis consequências das ações e, a ética da convicção, apresentando como causa das ações um valor absoluto, não considerando os resultados advindos dessas mesmas ações (WEBER, 2011, p. 113-114).

¹⁹ Apesar do cientista, como anteriormente afirmamos, manter uma relação com os valores – significado cultural – e, partir destes para recortar a realidade definindo assim seu objeto de pesquisa, este não deve proceder em suas pesquisas de modo normativo/valorativo. O vocacionado à ciência deverá procurar abandonar em seu ofício os juízos de valor e pautar-se pela possibilidade objetiva, ou seja, pelos juízos advindos dos fatos. Isso é o que Weber esclarece no texto *A Ciência como vocação* (WEBER, 2011, p. 36-52).

Turner, comentado por Saint-Pierre (2004, p. 98), o modelo racional/final constitui-se uma verdadeira estrutura a priori metodológica. Isso não quer dizer que os outros modelos sejam menos importantes para a pesquisa. Seriam tão necessários quanto este, pois, do ponto de vista empírico, as mais variadas formas de ações – não racionais – perpassam os diferentes modos de relações sociais, não sendo possível, portanto, já que o critério utilizado é o comparativo, a compreensão em nível plausível sem considerá-las. E, ainda, conforme o que veremos adiante, é que cada modelo de ação constitui um fundamento pelo qual se sustentaria determinado tipo de dominação. Porém, o modelo racional/final, por possuir, segundo Schluchter (2014, p. 223), o “máximo grau de evidência”, acaba servindo como modelo pelo qual todas as outras formas de ação deverão ser confrontadas. Ou seja, na medida em que as primeiras se afastam desta, poderiam ser tituladas cada qual segundo os critérios empíricos evidenciados como “desvios da norma”.

Um segundo ponto a ser elencado é que para Weber os dois modelos racionais (valorativa e final) se relacionam entre si de modo diverso. Como sugere Schluchter (2014, p. 222), não há nenhuma orientação valorativa que não busque fins, bem como nenhuma finalística sem qualquer relação com valores. Pois, tanto no que se refere aos fins concorrentes entre si – o que poderia resultar em uma escolha valorativa, qual dos fins seria o mais apropriado, e isso já afirmamos quando tratamos da ação valorativa – quanto no caso da racionalidade dos meios, o que também poderiam ser ponderados. Porém, a diferença fundamental entre ambas seria o fato de que na racionalidade final cria-se um modelo de realidade, enquanto que na valorativa, um modelo para a realidade.

Um último ponto a ser considerado é o de que as duas formas racionais podem na verdade cair no irracionalismo. No caso da ação racional/final, por estar “bloqueada” aos valores, se torna a *ação* instrumental diagnóstica pelos frankfurtianos, despida de qualquer conteúdo valorativo.²⁰ Porém, se por um lado a racional/final pode se

²⁰ Em *Dialética do Esclarecimento*, publicado em 1947, Adorno e Horkheimer apontam que a razão emancipatória objetiva – crença clássica e iluminista – se converte no decorrer da história moderna em razão instrumental subjetiva. Suas conclusões advindas dessa constatação foi a de que através do progresso técnico e científico, esta – razão iluminista – não alcançou sua maioridade e sim sucumbiu a um estado de barbárie. Neste ponto, assim entendemos, há um

tornar cega aos valores, por outro, a valorativa pode se tornar cega às consequências, perdendo, assim, ambas, a conexão com a realidade, tornando-se, no limite, casos irracionais. Isto seria importante destacar pelo fato de que Bourdieu/Passeron, já *n'Os Herdeiros*, mas, principalmente, em *A Reprodução*, localizam tal “paradoxo” da modernidade. Observam que o sistema de ensino, embora em seu viés burocrático e em seus métodos pedagógicos, vincule-se a racionalidade final, e que, como veremos a frente, comporte ao mesmo tempo a ação valorativa (a formação do homem culto), ambas as formas contribuem para o afastamento da proposta iluminista/republicana creditada ao ensino: uma escola como ferramenta contribuinte não da dominação do homem pelo homem, mas emancipadora. Feitos estes esclarecimentos, seguimos agora para os modelos tipológicos de dominação.

2.4 A TIPOLOGIA DOS MODOS DE DOMINAÇÃO ²¹

diálogo em termos comparativo entre o ideal representado, principalmente, no texto de Immanuel Kant – *Aufklärung* – do século XXIII, e os fatos radicais que o refutam na primeira metade do século XX – as duas grandes guerras, em especial a segunda. Ou seja, o campo de concentração de Auschwitz e as bombas de urânio/plutônio desbancam a crença do projeto emancipatório/iluminista. Nisso, revela-se o lado oculto/irracional do esclarecimento. Para Adorno e Horkheimer a razão não atingiu seu fim, pois a razão é em sua própria essência um mito: O mito é esclarecimento, e o esclarecimento acaba por converter-se em mito (ADORNO; HORKHEIMER, 1986).

²¹ Vale o esclarecimento de que nossa interpretação dos modos dominativos weberianos é singular por dois motivos: primeiro, como já anteriormente afirmamos, estamos interpretando-os pela ótica da apropriação bourdieuso/passeroniana tendo em vista como tais modelos se configuram no sistema de ensino. Neste sentido, importa-nos tencioná-los em relação às variadas possibilidades, ou seja, como estes – modos dominativos – podem relacionar-se entre si, e também, como os diferentes tipos de *ação* podem sustentar, do modo mesclado, cada um dos modelos dominativos; segundo, dado os novos estudos que aprofundam esta mesma temática – *tipologia* dos modos dominativos – principalmente na Alemanha, embora ainda não havendo consenso sobre, pelo fato de que no Brasil não se tem acesso a esta literatura, nossa opção tem por chave interpretativa nosso objeto. Ou seja, e isso se refere ao primeiro ponto, como Bourdieu/Passeron reinterpretam-nos em sua teoria sobre o sistema de ensino.

Antes de entrarmos propriamente nas três formas weberianas de dominação legítimas – racional/legal, tradicional e carismática – é necessário que façamos alguns esclarecimentos. O primeiro, distinguir em Weber o que seria “poder”, “autoridade” e “dominação”. No que se refere ao poder, Weber (2014, p. 33) destaca que é um “conceito sociologicamente amorfo”. Entendemos que Weber utiliza esta terminologia (amorfo) pelo fato de observar as dificuldades derivadas ao se tentar estabelecer regularidades empíricas através desse mesmo conceito. Na mesma página ele nos adverte que “poder significa toda **probabilidade** de **impor** a própria **vontade** numa relação social” (o negrito é nosso). As palavras destacadas nos remetem ao problema de que, para Weber, é difícil, quicá impossível, verificar cientificamente tal conteúdo, já que “todas as qualidades imagináveis de uma pessoa e todas as espécies de constelações possíveis podem pôr alguém em condição de impor sua vontade, numa dada situação”. Por isso, para o mesmo “o conceito sociológico de “dominação” deve ser mais preciso e só pode significar a **probabilidade** de encontrar **obediência** a uma *ordem*” (o negrito é nosso) (WEBER, 2014, p. 33).

No que se refere à *autoridade*, entendemos que embora Weber (2014, p. 139) se refira em certa medida como sinônimo de dominação – “dominação (“autoridade”)” – defini-la-emos como aquele instância, instituição, grupo ou pessoa que reúne em si as condições necessárias para o exercício da dominação *legítima*. Poderíamos também dizer que a autoridade carrega em si a probabilidade, na linguagem de Aristóteles, a potência, para se exercer algum tipo de domínio. Porém, o que interessa a Weber prioritariamente, assim entendemos, já que o fundamento de sua sociologia, como mencionamos, está na ação social, é a relação social revestida de um conteúdo dominativo. Nisso, a dominação é um fato social que perpassa todos os campos e que só ocorre mediante um sistema, podendo ser simples ou complexo – indivíduo, grupo ou instituições: a família, a igreja, empresa capitalista, o Estado – de relações sociais. Este sim – **dominação** – é um conceito viável sociologicamente.

O segundo, por fundamentar o conceito de dominação, a *obediência*.

Esta, como o próprio Weber (2014, p. 139) afirma, “faz parte de toda relação autêntica de dominação”. Definindo-a, é uma disposição (vontade) por parte do ou dos dominados em aceitar, por algum *interesse* – podendo ser por motivos afetivos, valorativos ou materiais – um conteúdo dominativo (ordem). Neste sentido, é isso o que a torna

legítima – referindo-se a dominação – o fato de que nesta relação há sempre uma participação, crença/motivacional, no mínimo submissa e voluntária, por parte dos dominados. A crença na legitimidade da relação dominativa é o que a torna legítima.

O terceiro ponto a ser esclarecido é que, assim como no caso dos tipos ideais de ação, também para o modelo dominativo, como para qualquer outro conceito weberiano, este – quando aproximado à realidade por meio da empiria – se apresenta, em seu conteúdo na forma “pura”, somente em casos extremamente raros. Isso é o que Weber (2010, p. 55) adverte ao cientista:

O sociólogo não tem dificuldade para reconhecer, dentro do mesmo grupo social, a existência de vários sistemas válidos de autoridades, possivelmente contraditórios entre si. Na verdade é possível, até para o mesmo indivíduo, orientar a sua ação por sistemas mutuamente contraditórios de ordem. Isto pode ocorrer não apenas em sucessão rápida, mas pode ser observado diariamente, até no caso da mesma conduta.

Com o objetivo de exemplificar o que foi dito, poderíamos sugerir que isso se encaixaria perfeitamente no caso da autoridade religiosa representada na figura do padre católico: ele, ao mesmo tempo, pode apresentar-se como um contagiante pregador do evangelho (líder carismático), ser um ardoroso defensor da instituição católica e respeitado por isso (a tradição), e ainda, ser um exímio conhecedor e representante do direito canônico (a burocracia). Porém, ao analisarmos melhor o que foi afirmado por Weber, poderíamos nos perguntar: qual o critério que o cientista deveria utilizar para reconhecer e delimitar os tipos de dominação que hora se apresentam ou não em uma *persona* social ou em uma determinada configuração social? ²² A resposta de

²² Carl Jung (1991, p. 390) apresenta em sua recém-inaugurada psicologia analítica a noção de *persona* como sendo “um complexo funcional que surgiu por razões de adaptação ou de necessária comodidade, mas que não é idêntica a individualidade”. Neste sentido, a *persona* é uma máscara social que – se referindo em parte ao termo original utilizado pelos atores teatrais na antiguidade – permite ao indivíduo certa adaptação nos diferentes espaços sociais em que o mesmo é submetido. Nosso objetivo com a utilização dessa

Weber no que se refere ao modelo dominativo, finalizando com o último esclarecimento, assemelha-se, como já afirmamos, ao que é apresentado para o modelo de ação: assim como a ação racional/final é o protótipo heurístico pelo qual, por afastamento ou aproximação, as demais serão evidenciadas, para o modelo dominativo racional/legal seria o critério pelo qual os dois outros poderiam ser diagnosticados em suas singularidades.²³ Assim sendo, o elemento basilar pelo qual nos é dado a melhor posição para a observação empírica sempre será o que apresenta a mais adequada forma racional possível.

Neste ponto nos é dado um forte indício de como Bourdieu/Passeron se apropriam desta mesma ideia weberiana enquanto metodologia. Esta inspiração weberiana – apropriação do modelo weberiano pela sociologia da educação bourdieuso/passeroneana – foi analisada por Santiago Pich (2014) e com ele sinalizamos que n’*Os Herdeiros*, constantemente, mas principalmente no terceiro capítulo, intitulado “Aprendizes ou aprendizes de feiticeiros”, os autores fazem referência direta a esta metodologia:

Para compreender em que e por que a situação do estudante encerra a possibilidade objetiva de uma relação irreal ou mistificada dos estudos e do futuro para os quais eles preparam, é preciso construir, ao menos para fins heurísticos, o tipo ideal da conduta estudantil perfeitamente conforme com a racionalidade, conduta que envolveria exclusivamente meios concebidos como adequados em relação a fins postos de maneira unívoca (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 76).

terminologia guarda em parte alguma relação com a noção junguiana, porém, precisamente, estaremos utilizando como uma figura cumpridora de uma função dentro de um determinado espaço social. Neste sentido, poderemos até mesmo atribuí-la (*persona social*) à noção weberiana tanto de instituição quanto de profissionais que desempenham determinados papéis, como no nosso caso, a instituição de ensino e o professor.

²³ Weber (2014, p. 142) afirma, em uma observação preliminar colocada no início de sua exposição que trata da dominação legal com quadro administrativo, que se deve partir da forma de administração moderna para, a partir dessa, contrastar a demais.

Neste sentido, o exemplo referendado acima retrataria a possibilidade de análise no campo educacional por meio de uma clara metodologia weberiana. Além disso, não seria o caso de os autores *d'Os Herdeiros* se inspirarem na tipologia da ação somente, consequentemente, os modos de dominação estariam também presentes como modelos operatórios indispensáveis às conclusões obtidas.

Feitos estes esclarecimentos, partimos então para a descrição da tipologia weberiana da dominação. Nossa sequência será a seguinte: primeiro apresentaremos o modelo dominativo em sua singularidade; depois, procuraremos estabelecer relações entre este e os diferentes tipos de ação, ou melhor, esclarecer como cada tipo de ação guarda uma relação de afinidade eletiva ou dá sustentação a determinado tipo de dominação. Por isso, como já afirmamos, interessa-nos, para além da forma “pura”, investigar – com o objetivo de estabelecer relações entre estas e a sociologia da *reprodução* – as variadas possibilidades dentro dos múltiplos casos. Iniciemos como nos propusemos, pelo modelo mais racional.

Em primeiro lugar, a autoridade/dominação racional/legal é produto histórico que se desenvolve conjuntamente ao advento da sociedade moderna. No entanto, não nos cabe aqui buscar uma gênese, uma arqueologia dos processos históricos que fizeram com que esta autoridade viesse a existir. O que vale dizer sobre o aspecto histórico, segundo Héctor Luis Saint-Pierre (2009, p. 115), comentando exatamente este ponto em Weber, é que com a divisão entre o quadro administrativo e os meios de produção, houve um espaço propício para o estabelecimento da burocracia moderna. Isso não quer dizer que as demais formas dominativas, apesar de serem mais presentes nas sociedades antigas e medievais, não estariam presentes nos tempos modernos, mas a primeira diferença é que esta, por ser representada nos quadros administrativos burocráticos – no caso principal, o das empresas capitalistas e a dos Estados modernos – só se consolidou e se estabeleceu na sociedade moderna. Isso também não quer dizer o contrário: que quadros administrativos não existiram em organizações societárias antigas. Nas mais variadas circunstâncias históricas existiram formas administrativas, em certa medida burocratizadas, que auxiliaram determinados modos de governança. Porém, a diferença entre aquelas “arcaicas” e esta moderna está no fato de que nas primeiras o fundamento da legitimidade ligava-se ao individual (pessoal) –

centralizado na figura de um líder carismático, guerreiro/religioso – ou na tradição patriarcal/hereditária, e a última é eminentemente, ao mesmo tempo, impessoal e a/tradicional. Seus fundamentos vinculam-se unicamente (WEBER, 2014, p. 142) às regras estatuídas de “modo racional”. Portanto, sendo o modelo de dominação racional o mais de acordo ao tempo moderno, logicamente insere-se na esteira do processo de racionalização deste mesmo mundo moderno (PICH, 2014, p. 179).

Neste ponto, podemos estabelecer outra relação à sociologia da *reprodução*. Não há dúvidas de que, para Weber (WEBER, 2014, p. 141-142), a escola – mesmo não tendo feito uma sociologia específica do sistema de ensino – se enquadra perfeitamente em sua definição de “*autoridade institucional*”, portadora de um quadro administrativo burocrático e que, embora a rigor não possa ser comparada a uma empresa capitalista, igreja ou Estado, sem dúvida exerce uma grande dominação. No entanto, para os teóricos *d'A Reprodução* – o que ficará mais claro no texto seguinte – a comprovação foi que, embora sendo uma instituição que se desenvolve intimamente ligada ao projeto racional/moderno, e que, por este fato, deveria apresentar as características desse mesmo processo racionalizante, apresentando com maior ênfase a autoridade (a racional/legal), vinculada de modo especial a este mesmo mundo moderno, isso não ocorre. O que permanece, na verdade, são as formas pré-modernas, tanto nos modos de ação quanto, conseqüentemente, nas formas de dominação. Neste sentido, o que Weber (2011, p. 51) lamenta em seu contexto sócio/educacional, referindo-se ao ensino universitário – o desejo de produzir novas religiões, por intermédio de “profetas” catedráticos – é novamente confirmado pelos sociólogos franceses.²⁴

Em segundo lugar, este modelo de dominação racional/legal, em sua forma “pura”, apresenta como *persona* o sujeito pertencente ao quadro burocrático. O burocrata é o especialista estatutário, que age de modo impessoal guiado pelo modelo formal da razão instrumental (racional/final) – sendo seu extremo oposto, o que fundamentaria a autoridade carismática pela ação irracional/emotiva, o séquito do profeta

²⁴ A citação completa é: “Enquanto tentamos produzir intelectualmente novas religiões, chegaremos, em nosso âmagô, na ausência de qualquer nova e autêntica profecia, a algo semelhante e que terá para nossa alma efeitos ainda mais desastrosos. As profecias que caem das cátedras universitárias não têm outro resultado senão o de dar lugar a seitas de fanáticos e nunca produzir comunidades verdadeiras” (WEBER, 2011, p. 51).

ou herói guerreiro – seguindo as normas preestabelecidas. Neste sentido, a legitimidade dessa autoridade emana da ação técnico/prática, e nessa não há lugar para a paixão e nem para o ódio, é o profissionalismo que conta. Por comportar uma ação com o mais alto grau de tecnicismo, este modelo de dominação, além de obter a obediência com base estatutária, é a que mais obtém eficácia, tanto na previsão quanto, consequentemente, na disciplina. Por isso, referindo-se ao quadro burocrático, para Weber (2014, p. 144), além de este modelo ser suscetível de aplicação universal – dominar significa eficiência administrativa. E ainda, sugerindo certo pessimismo por parte de Weber, o preço a pagar por sermos modernos, no sentido administrativo da vida, é que se agigantando este modelo em todas as esferas sociais, a condição de obtenção de êxito se relaciona ao empobrecimento espiritual, a coisificação em prol da disciplina (WEBER, 1975, p. 173).

Neste sentido, independe qual seja o modelo de produção econômica, se o capitalista ou o socialista. Aliás, Weber entendendo, e também podemos dizer prevendo, o poder descomunal do aparato burocrático sobre a sociedade, acreditava que é o modelo econômico capitalista o que ainda apresenta certo espaço para a liberdade. Pois, em competição com a burocracia Estatal (o quadro do funcionalismo público em suas respectivas “repartições públicas”), encontrar-se-ia a burocracia da iniciativa privada (os escritórios das corporações capitalistas), estabelecendo, assim, certo “equilíbrio” social. Coisa que no sistema socialista, por ser podada a ambição do empresário capitalista, seria impossível.²⁵ Feitos esses esclarecimentos sobre o modelo com o maior grau de racionalidade em sua forma “pura”, ou seja, a autoridade/dominação emanada dos quadros burocráticos e a ação racional/final que a sustenta, vamos adentrar agora na discussão das possíveis combinações que este modo de autoridade ainda, em relação às outras formas de ações, abarcaria de modo residual.

²⁵ Segundo Carvalho (2004, p. 116), a burocracia estatal dominaria sozinha se, por acaso, acabasse eliminando o capitalismo privado. As burocracias privadas e as públicas, que agora trabalham umas ao lado das outras e, pelos menos possivelmente, umas contra as outras, vigiando-se, pois, mais ou menos reciprocamente, fundir-se-iam, então, numa hierarquia única. Outro ponto, é que Weber via a ambição do empreendedor capitalista – creio, talvez por influência da ideia do espírito livre de Nietzsche – como algo de “virtuoso”.

No que se refere à ação racional/valorativa, como esta se relaciona à autoridade/dominativa racional/legal, podemos destacar dois modos distintos. O primeiro seria o caso de que a crença na legalidade das normas estatuídas, a obediência a estas, bem como a reverência às autoridades hierarquicamente constituídas, pode ser tomada, no limite, por parte do agente, como um dever moral. Este é o caso que Weber (2010, p. 53) se refere chamando-o de o “sentido do dever”, isto é, o sujeito – o funcionário burocrata – poderia atribuir um sentido subjetivo/valorativo a ser perseguido: uma “ética profissional”.

O segundo, o fato de que no sistema racional/legal, no caso de ser confrontado por algum problema não solúvel no âmbito do próprio compartimento, acaba por recorrer ao vértice das hierarquias das funções. Ao fazer isso, dadas as circunstâncias, as decisões poderão não ser somente de caráter técnico, mas influenciadas por “resíduos” valorativos. Isso é o que Weber (2014, p. 145) nos mostraria ao dizer que: “no topo da dominação burocrática existe, portanto, inevitavelmente pelo menos um elemento que não tem caráter puramente burocrático”. Neste ponto, vale uma aproximação à teoria da *reprodução*.

Nos *Herdeiros*, é importante observar que, ao apresentar o diagnóstico do ensino superior francês – este não apresentando as características da racionalidade no sentido weberiano do termo –, os autores entendem que as instituições modernas deveriam ser conduzidas pelos aspectos, os mais racionais: ação racional/final e racional/valorativa. Por isso, Bourdieu e Passeron propõem como alternativa, a *pedagogia racional*, configurando-se assim ainda neste momento, ao projeto iluminista/republicano de escola. Explicando melhor, o ensino, por manter-se refém dos modos irracionais, não consegue cumprir os deveres a que foi chamado.²⁶ Falta-lhe um ponto racional/valorativo diretivo – o que seria a firme decisão de reduzir as desigualdades (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 99) – que orientaria os modos de ação, como no caso acima descrito, do vértice burocrático. Neste sentido esta seria a função atribuída à *pedagogia racional*, uma proposta pedagógica que deveria assumir as condições da racionalidade

²⁶ A escola iluminista/republicana era vista como um instrumento político em prol da democracia, da igualdade e da mobilidade social. A ideia era que bastava que o ensino fosse universalizado para que as significativas mudanças sociais proclamadas viessem a se efetivar.

moderna – ação racional/final – mas, o que é uma opção absolutamente “militante”, também valorativa.

Em relação à ação tradicional vemos que esta, de modo residual, pode se relacionar à autoridade racional/legal pelo hábito adquirido. Como destaca Weber (2014, p. 173): “a crença na legalidade é um “hábito” condicionado pela tradição, e o rompimento desta é capaz de aniquilá-la”. Portanto, podemos logicamente inferir que toda instituição de dominação (autoridade institucional), com base em um sistema legal, principalmente quando adquire certa maturidade pelas experiências adquiridas, apresenta, com o passar do tempo, maior risco de cair em um modo de ação irracional. Assim sendo, um sistema legal não necessariamente é sinônimo de maior eficiência racional/administrativa. Isso é o que nos diz Saint-Pierre (2004, p. 102) comentando sobre os estudos feitos por Standley Udi: “o processo de burocratização não coincide, em muitos casos, com o processo de racionalização”. Neste sentido, se perguntássemos a um burocrata de carreira, por que em determinadas circunstâncias ele age desse modo? A resposta poderia ser: porque sempre foi assim e sempre agi desse modo, não de outro.

Em relação a este ponto, a teoria da *reprodução*, especialmente n’*Os Herdeiros*, comprova que a instituição de ensino – ao utilizar este termo para descrever a escola, sempre estaremos nos referindo a uma condição racional/legal – é capaz de conciliar em seu âmbito não só o resíduo da ação tradicional: há elementos que a configuram em autoridade, para além de estatutária, tradicional e, principalmente, como veremos mais adiante, carismática.

Sobre o último modo de ação, a afetiva, como esta se relaciona à autoridade estatutária, em primeiro lugar, podemos afirmar com Weber (2014, p. 173) que uma dominação, em termos reais, nunca é pura. A probabilidade dominativa sempre se pauta na crença do “prestígio”. Isso significa que, segundo Saint-Pierre (2004, p. 101), o ato que legitima a autoridade, mesmo a estatutária, no limite é um ato irracional. Se for o caso que no limite é irracional, podemos então admitir que existam elementos emotivos de modo residual em qualquer relação dominativa, até mesmo na estatutária.

No segundo ponto, considerando o aparelho burocrático e as suas respectivas hierarquias funcionais, chegamos novamente – pois já nos referimos a isso quando tratamos da relação entre a ação racional/valorativa e este mesmo modelo de autoridade – à questão das

decisões que são tomadas pelo ocupante do cargo no topo do vértice. Tais ações/decisões, como afirmaria Marcuse, citado por Saint-Pierre (2004, p. 122), tratando deste ponto em Weber, devem ser normativas, abrindo assim a possibilidade da inclusão nestas de elementos irracionais de toda ordem.²⁷ E ainda, este mesmo cargo poderá comportar a possibilidade de ser ocupado por profissionais que apresentam como características pessoais o carisma. Isso, segundo Weber, é o que pode ocorrer em qualquer instituição, principalmente naquelas com um viés plebiscitário.²⁸ Neste sentido, qualquer instituição burocrática que tem por base o saber profissional especializado comporta, em seu interior, a probabilidade da existência das mais diferentes formas de ação.

No que se refere à relação entre a autoridade tradicional legítima e os modos de ação que a fundamentam, iniciemos, em primeiro lugar, definindo este modo dominativo para então estabelecer as possíveis relações. A dominação tradicional é aquela que se fundamenta nos costumes herdados – como diz Weber (2014, p. 141), é a crença no caráter sagrado das tradições herdadas, ou ainda, nos “costumes arraigados” – e por ter sua legitimidade ligada ao hábito, é a autoridade uma das mais estáveis, principalmente quando comparada à autoridade carismática. Este modelo de autoridade, o tradicional, vinculado às formas de organização social, esteve presente de modo predominante nas sociedades antigas e médias (sociedades com deveres senhoriais), tendo alguns abalos esparsos somente em casos de erupções carismáticas. Porém, referindo-se ao mundo ocidental, sua hegemonia, enquanto modo de organização social foi definitivamente suplantada com o advento da sociedade moderna na forma do Estado racional/burocrático.

Nisso, compete-nos ressaltar que, pelo objetivo de nosso trabalho, visto que Bourdieu e Passeron assim o fazem em relação ao sistema de ensino, não iremos tratá-la como modos de organização social destacados por Weber (2014, p. 151-158), tais como: gerontocracia,

²⁷ A citação completa em Marcuse (2004 apud SAINT-PIERRE, 2004, p. 122) é: “Se a racionalidade está representada ou personificada na administração e só nela, então este poder normativo [do vértice] tem de ser *irracional*”.

²⁸ Esta possibilidade Weber apresenta no texto *A Política como Vocação*, mas também, em *Economia e sociedade* ele mesmo afirma: “Isto se aplica ao senhor legal que não é ‘funcionário público’, por exemplo, o presidente eleito de um Estado” (WEBER, 2014, p. 142).

patriarcalismo, feudalismo ou patrimonialismo. Importa-nos destacar este tipo de autoridade em sua “natureza” – a atualização do eterno ontem – e, principalmente, em que circunstâncias este conteúdo tradicional, de modo residual, se perpetua na cultura. Tais resíduos podem ser facilmente detectados nas mais variadas esferas – na religiosa, política, científica, econômica, estéticas e moral – e até mesmo nas instituições modernas, como é o caso de nossa discussão, as instituições de ensino.

Sendo assim, pela sociologia bourdieuso/passeroniana, entendemos que a instituição de ensino se identifica à autoridade tradicional em três formas distintas: a própria instituição escolar como componente tradicional; o conteúdo disciplinar com pretensa “universalidade” (o homem culto) – o que, *n’Os Herdeiros* e, principalmente, *n’A Reprodução*, na verdade realiza através desse discurso universalizante a legitimação da cultura das elites – como sendo elemento tradicional e, na última identificação, os métodos pedagógicos como também sendo elementos tradicionais. Isso é o que veremos nos capítulos seguintes.

Relacionando-a aos modos de ação, não é difícil perceber que, em sua forma pura, é a ação tradicional a que mais fundamenta este modelo de autoridade/dominação. Porém, discutindo os demais modelos de ação que de modo residual também se relacionam a esta autoridade, vemos que a racional/valorativa – como já mencionado – aparece quando o agente vê as tradições como um dever moral a ser defendido. Um exemplo claro entre tantos outros que poderíamos citar seria o caso de quando os pais, de família católica, fazem com que seus filhos frequentem a missa aos domingos pelo fato de que isso, além de fazer parte de sua tradição religiosa/familiar, seria também um valor sagrado. Por sua vez a racional/final – adequação dos meios aos fins desejados – pode aparecer mesmo quando o conteúdo subjetivo que foi motivo e causa da ação é de ordem tradicional. Tome o caso, por exemplo, de um atentado terrorista. Em se tratando da última forma de ação, a afetiva, podemos destacar que esta pode aparecer de vários modos já que ações de fundo emocional podem estar presentes em qualquer modo de relação social. Por exemplo, como no caso de quando se legitima uma autoridade tradicional também por interesses afetivos.

Explanando o último modelo de autoridade – o carismático – e sua relação com os modos de ação, iniciemos com sua definição

tipológica. Em primeiro lugar, para Weber (2014, p. 158-159), a autoridade/dominativa carismática tem seu fundamento na personalidade. Ou seja, se na tradição se obedece a um conteúdo histórico/cultural, na burocrática a um estatuto, na carismática, o dever de obediência é para com uma pessoa, um *líder* que se impõe pela “graça”. Dominar pela graça significa apresentar *qualidades* distintivas, sendo um “conteúdo” de origem “mágica”, sobrenatural, capaz de despertar nos receptores (possíveis adeptos) motivações psicológicas que ao mesmo tempo o legitimam. Com Bourdieu podemos dizer que seria um acordo tácito – pré-gnosiológico – estabelecido entre um determinado conteúdo impositivo e o receptor desse. Tal conteúdo se relaciona a um pressuposto de ordem moral. Portanto, na forma pura, o líder carismático pode ser tido como a encarnação da ética da convicção – portador de uma “missão” – destacada por Weber (2011, p. 114) sobre um determinado tipo de político. Por isso, se o conteúdo é valorativo e sua aceitação é de ordem psicológica, logo esta autoridade no limite é irracional.

Segundo, no que se refere à estabilidade, diferentemente das outras formas de autoridade, essa por natureza é extracotidiana e por isso instável. Neste sentido, ela, aproximando-se da forma pura, se coloca em oposição tanto à tradicional – sendo “a força revolucionária nas épocas com forte vinculação à tradição” (WEBER, 2014, p. 160) – quanto à burocrática, por ser alheia a toda norma preestabelecida: “está escrito, porém eu vos digo!” No entanto, como veremos nos textos seguintes, ao falarmos da figura do professor, mas isso já se diferindo da forma pura, ela pode passar por um processo de rotinização, tradicionalizando-se ou racionalizando-se (WEBER, 2014, p. 162).

Neste sentido, a liderança autenticamente carismática só se mantém prestando constantemente provas de suas qualidades sobre-humanas. É necessário que essa, cotidianamente, se confirme e se reconfirme. Tal confirmação sempre está relacionada a algum tipo de benefício material/espiritual por parte dessa autoridade, conferido aos dominados.

No terceiro e último ponto, por nascer “do entusiasmo ou da miséria e esperança”, como diz Weber (2014, p. 159), o terreno propício para seu surgimento são os momentos de crises e inseguranças sociais generalizadas. Como a burocracia, pela força da *ratio*, o carismatismo – pela autoridade que emana das motivações de fundo ético/emocionais – se constitui em fator fundamental de mudança. Porém, a mudança provocada por esta, diferentemente daquela de ordem racional, só ocorre

dadas as condições sócio/culturais favoráveis. Isso não quer dizer que lideranças carismáticas não estão presentes em qualquer outro contexto social ou em instituições. Partidos políticos, sindicatos, igrejas, empresas capitalistas e o Estado/burocrático podem ser instituições modernas que abarquem este modelo de autoridade em determinados cargos. Isso é o que veremos como no caso das instituições de ensino no cargo do professor. Porém, se diagnosticarmos as condições histórico/sociais em que surgiram os grandes líderes de massa, chegaremos sem dúvida às condições motivacionais descritas por Weber.

Discutindo a relação existente entre este modelo de autoridade e as formas de ação, na explanação acima já são nos dado indícios de quais seriam as que mais se configuram a esta forma de dominação. Em primeiro lugar, com Saint-Pierre (2004, p. 101), pode-se dizer que o modelo de ação que, de modo mais enfático, sustenta a autoridade carismática é a afetiva:

O tipo de ação afetiva permite o acesso à compreensão da ação pela qual os indivíduos conferem legitimidade à dominação carismática, pois a legitimidade desse tipo de dominação é conferida ao líder carismático pelo afeto e confiança nele depositados. Com efeito, o líder carismático é aquele que consegue conquistar o afeto e a confiança dos indivíduos na sua própria pessoa, e o retorno desse afeto em aprovação é o que legitima o regime.

Importa notarmos na descrição feita acima que, além de ficar clara a função da disposição afetiva para legitimação da autoridade carismática, a confiança depositada no líder deverá ser, de algum modo, mediada por uma identificação aos valores – um líder sem conteúdo valorativo não se efetiva, principalmente quando nos referimos a determinadas lideranças de conotações política ou religiosa. A “missão”, tanto a secular quanto a divina, requer novas visões de mundo ou, antigas visão renovadas. Nisso, percebemos a abertura, nas relações sociais marcadas pelo carisma, a ação racional/valorativa. Com efeito, esta tríade – autoridade carismática, ação afetiva e a valorativa – será indispensável na análise feita, mais adiante, entre o professor, o

estudante e o conteúdo educacional assim articulado pela sociologia da *reprodução*. Por ora nos basta demonstrar que as duas formas de ação acima descritas são as que mais dividem entre si a legitimação da autoridade/dominação denominada carismática.

Quanto aos outros dois modelos de ação, a tradicional e a racional/final, como estes se relacionam à autoridade carismática, vemos que de modo residual isso ocorre, principalmente no caso da “rotinização” do carisma quando essa tradicionaliza-se e racionaliza-se. Um exemplo que podemos utilizar para elucidar melhor tal processo: quando Francisco de Assis é intimado por seus irmãos – no caso seus seguidores e também pela própria igreja – a promulgar um estatuto que orientaria as ações de todos os adeptos da nova ordem religiosa, o faz com certo pesar, pois, em parte, negaria aquela espontaneidade nascida de sua própria experiência mística, ou seja, pessoal. Este é um típico caso do processo de rotinação do carisma pela via da racionalidade. Sendo que isto, com o passar do tempo, também por se tornar algo habitual, acaba, assim, tradicionalizando-se. Cedo ou tarde, se não deixar de existir e para continuar existindo, o carisma adentra tal processo. Isso é o movimento regular pelo qual é confrontada a maioria dos movimentos de natureza carismática. Para nossa pesquisa isso é importante pelo fato de que estes elementos rotinizados, visto que Bourdieu/Passeron assim nos indicam, são mobilizados nas análises da instituição moderna de ensino, bem como, para se entender a figura central dessa, o professor.²⁹

Sobre o que já foi exposto até o presente momento, a relação entre a teoria da dominação e os modos de ação, entendemos com Héctor Luis Saint-Pierre (2004, p. 101) que o modelo de ação em Weber é o arcabouço conceitual indispensável e que dá suporte à sua teoria da dominação. Com efeito, importa-nos localizar os modos de ação que dão base a certos tipos de autoridade que se constituem e se mantêm em determinadas instituições, no caso de nossa pesquisa – pela via da

²⁹ Entendemos que na sociologia bourdieuso/passeroneana, o professor, enquanto *persona* apoiado na instituição pode ser configurado ao conceito weberiano do portador do “carisma de cargo” e, ao mesmo tempo, por vincular-se à instituição, é representante tanto da burocracia quanto da tradição, sendo que, no que se refere à última, também conta o fato de ser o comunicado *mor* de conteúdo de ordem tradicional (WEBER, 2014, p. 162).

sociologia da *reprodução* – na instituição moderna de ensino. Finalizando este capítulo, cabe-nos apontar que o *carisma*, na sequência, no segundo capítulo que se segue, mas principalmente no último, será elemento fundamental de nossa discussão, pois demonstraremos como Bourdieu/Passeron reelaboram uma nova leitura do mesmo pela ótica do *simbolismo* de Durkheim.

3 UMA TOPOLOGIA DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO BOURDIEUSO/PASSERONIANA

Visando compor base às discussões que se seguem faremos duas análises relacionadas: a primeira, considerando, mas não somente, os textos educacionais entre 1964 a 1970, ao apresentar os principais conceitos bourdieusianos – *campo*, *habitus*, *capital*, principalmente o *capital cultural*, mas também o *simbólico*, visto que estes são de suma importância para o esclarecimento dos conceitos de *arbitrário cultural* e a *violência simbólica*, ligados à *Reprodução* – tentaremos localizar pistas que apontem a uma possível gênese dos mesmos; a segunda, ao esclarecer tais conceitos, procuraremos observar o movimento teórico feito pelos autores – especialmente por Bourdieu, já que tais textos não conta com a parceria de Passeron – de uma análise centralizada na perspectiva weberiana (*modos de ação e dominação*), a outra assumida paulatinamente tendo como principal modelo operatório a dimensão social do simbolismo (*dominação simbólica*). Vale lembrar que, ao tratar da gênese dos conceitos, não nos interessa vê-los através de um “enquadramento” epistêmico, como aquele sugerido por Vandenberghe, mas, sobretudo, como estes conceitos estariam sendo gestados e em que medida e momento passariam a ser operacionalizados.³⁰ Porém, entendemos que é interessante apresentarmos antes de tudo os textos que constituem fundamentalmente nosso enfoque de estudos: *Os*

³⁰ Vandenberghe (1999, p. 381-427), no texto “*O real é relacional*”: *uma análise epistemológica do estruturalismo gerativo de Pierre Bourdieu* tenta enquadrar a ciência bourdieusiana, no sentido *strictu sensus*, à via bachalardiana de pensamento, coisa que o próprio Bourdieu jamais aceitaria. Para este (2007, p. 62), contra o erro epistemocêntrico – designada por ele mesmo como postura escolástica (procura atávica dos fundamentos da validade epistêmica) – não há problema algum em sua teoria ser denominada “herética”. Ou seja, não ser vinculada a somente uma linha teórica, pois o arcabouço teórico mobilizado somente tem validade enquanto consegue dar conta, para além da teoria, também dos aspectos práticos o que na verdade é o resultado advindo da própria pesquisa. Ainda, contra o academicismo da visão escolástica que gosta do caminho seguro e do acabado – definições fechadas em si mesmas – Bourdieu (1989, p. 19) propõe ao vocacionado à ciência um modo de pensar relacional (sociologia reflexiva), isto é, uma aproximação entre as coisas da lógica (o mundo que se pensa, a teoria), à lógica das coisas (o mundo que se vive, a realidade social).

Herdeiros e *A Reprodução*. Nosso objetivo, com isso, é, para além da apresentação, apontar algumas diferenças – lembrando que estas se constituem também nosso objeto, o fato de no segundo não existir mais a defesa de uma inferência normativa (*pedagogia racional*) – estabelecendo assim as direções necessárias às análises posteriores. Iniciemos pelos mesmos.

3.1 APRESENTANDO OS HERDEIROS E A REPRODUÇÃO

O livro *Os Herdeiros: os estudantes e a cultura*, escrito a quatro mãos por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, lançado em 1964 na França, apresenta-se como um marco do ponto de vista das ciências sociais, especificamente da Sociologia da Educação e é o primeiro da tetralogia sobre o tema que tem, na sequência, *A Reprodução*, de 1970, *A Nobreza de Estado*, de 1975 e o *Homo Academicus*, de 1984. Vale dizer que os dois últimos não contam com a mesma parceria. Em se tratando do lançamento de tais títulos no Brasil, a ordem cronológica é: *A Reprodução* em 1975, o *Homo Academicus* em 2011, *Os Herdeiros* somente em 2014 e *A Nobreza de Estado* ainda sem lançamento em nosso país.

Em relação ao contexto de produção e lançamento d'*Os Herdeiros*, é importante destacar que esta época era marcada por certa euforia em relação à escola de cunho iluminista/republicano. Ela era vista como aquela instância transformadora, uma eficaz ferramenta na construção da democracia, na divulgação de uma cultura tida como universal e, principalmente, no combate às desigualdades sociais. Sem dúvida, era vista por muitos como o centro do projeto de emancipação. A ideia é que bastava que ela fosse efetivamente estendida a todos (ensino universal), para que as mudanças, principalmente em relação à mobilidade social, ocorressem. Isso foi o que os estudos dos autores contestaram. Prova disso é que, em relação ao acesso à universidade, a constatação feita pelos autores (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 16), era de que um filho de um assalariado agrícola tinha menos de um por cento de chances contra quase setenta para um filho de um industrial e mais de oitenta para um filho de profissionais liberais. Sendo assim, os estudos feitos pelos franceses, segundo Valle (2014 apud BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 11), além de desmontar o mito da escola republicana proclamada como instrumento de democratização, desencadeou, posteriormente, uma crítica radical sobre os princípios dessa mesma escola (VALLE, 2013, p. 411). Nisso, sobre o fato de não

cumprir suas promessas, a escola ainda fez o contrário, contribuiu para conservar e aprofundar, de modo dissimulado, as desigualdades sócio/culturais, tanto de classes quanto de sexo.

A tese central dos autores, com base em investigações empíricas feitas no sistema educacional superior francês, trata do peso da *herança cultural* do estudante em sua trajetória de ensino escolar. A instituição de ensino, sob a fachada de uma racionalidade meritocrática, pratica uma seleção, excluindo de suas fileiras os não portadores dos aspectos culturais exigidos pela mesma. Nisso, os autores esclarecem a relação existente entre a instituição de ensino, os estudantes e a cultura. Ou melhor, como os estudantes, na instituição de ensino, relacionam-se de modo diferente, pelo fato de serem portadores de um determinado capital cultural primário (de origem), com o conteúdo cultural proposto pela mesma.

Por esta ótica, o conceito de *capital cultural* – porém ainda não sendo operacionalizado em sua forma total – apresenta-se como o fundamento pelo qual se articula tal relação.³¹ A apropriação ou não do conteúdo escolar, as expectativas de êxito ou não, podem ser deduzidas a partir do volume dos aspectos culturais dos estudantes. Neste sentido, os estudantes provenientes de espaços sociais mais bem “dotados” de *capital cultural*, por terem sido socializados em uma relação de aproximação e familiaridade com a cultura erudita, e ela ser o saber central da escola, terão – por fazer parte de sua formação cultural – portanto, maiores chances de sucesso escolar. Diferentemente para os estudantes vindos de locais desfavorecidos em relação a este conteúdo “erudito”, onde tais saberes, por não fazer parte de seu contexto cultural, terão um efeito de estranhamento – a aquisição significa aculturação. Por isso, a escola, que se pretende “neutra”, em nome da difusão de uma cultura “universal”, acaba por privilegiar os que já são privilegiados. A

³¹ O capital cultural apresenta-se como aquele volume de bens que uma pessoa detém ou não, estes vinculados aos aspectos culturais de uma determinada cultura. Isso não quer dizer que pessoas não sejam portadoras desse tipo de capital. Todo ser humano, por estar imerso em determinada cultura, é portador de um conteúdo cultural. Porém, o problema relacionado à escola é que o capital cultural cobrado por esta aos estudantes, pela via do conteúdo escolar (saberes), não é o mesmo que os estudantes das classes ou grupos desfavorecidos, em relação a estes saberes, apresentam. Sobre os três estados do capital cultural, ver Bourdieu (2012, p. 71-79).

contribuição, diríamos desconfortável, advinda dos resultados desses estudos, é a comprovação de que a instituição de ensino pela forma de uma aparente “democracia”, ao tratar como iguais os que na verdade são desiguais, no sentido sócio/cultural, promovendo o sucesso de alguns, sob a ótica do “mérito” ou “dom”, funciona, nas palavras de Valle (2013, p. 419), “como uma máquina de seleção social”.

Em outros termos, o “dom” e o “mérito”, estatisticamente – já que esta afirmação está é embasada em uma detalhada pesquisa – são as características dos que são, na verdade, herdeiros de uma determinada cultura. Ideia que vai ser retomada com mais afinco no segundo livro, *A Reprodução*, bem como em todos os escritos posteriores sobre essa mesma temática. É por este motivo, dentre outros, que o texto *d’Os Herdeiros* tornou-se quase que um manifesto nas mãos dos jovens estudantes que participaram das mobilizações do final da década de 1960.

Outro ponto que devemos destacar sobre *Os Herdeiros* é de que tais investigações revelariam certo *ethos* acadêmico. O ensino superior apresenta regras que estruturam sua dinâmica de funcionamento. Porém, esta espécie de “jogo universitário” (BOURDIE; PASSERON, 2014, p. 80) – que nada mais seria do que o modo com que professores e estudantes, numa cumplicidade tácita, compactuam e se reinventam nos limites de uma pedagogia tradicional mantida pela estrutura do sistema de ensino – acaba por fazer com que os estudantes mantenham uma relação fictícia, mistificada com sua condição real. Isto é, ao invés de se pautarem pelos fins para os quais se preparam (profissão), por conta dessa estrutura, tomam a condição de estudantes como um fim em si mesmo. Na sequência, nos é dada a primeira noção tipológica do *homo academicus*, uma descrição da conduta do professor universitário³².

³² O professor, respaldado por sua posição no sistema de ensino, é o ser dos veredictos, o classificador, portador e administrador do *capital simbólico* que, ao utilizar-se desse mesmo *capital* via *carisma*, de sua posição hierárquica sustentada pela instituição – algo confortável e que de modo algum está disposto em abrir mão – acaba por sacralizar sua posição de grupo e de cultura, legitimando, dessa forma, a posição daqueles que, como ele, compartilham os mesmos pressupostos culturais da elite: *As categorias do Juízo professoral* (BOURDIEU, 2012, p. 185-116).

No último ponto, e neste consiste propriamente nossa discussão, os autores nos apresentam uma tipologia do que poderia ser a condição não mistificada do estudante. Abrir-se-ia um horizonte com a possibilidade do sistema de ensino, através de uma proposta racional/normativa (*pedagogia racional*), fazer algo diferente do que faz. Nesta proposta o estudante não mais seria um receptáculo passivo do saber professoral. Não se orientaria mais para o valor de sua condição de estudante como um fim em si mesmo, o presente – condição inculcada pelo modelo de ensino tradicional, pois não considera a condição teleológica do estudante: ser para um fim que não está na própria condição de estudante – mas sim para o dever ser do futuro. Desse modo, segundo os autores (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 77), “o estudante então trabalharia para o seu próprio desaparecimento enquanto estudante”. Esta seria a alternativa inovadora do processo pedagógico que os autores denominam *Pedagogia Racional*.³³ Tal pedagogia se colocaria como aquele modelo de ação que, ao munir-se de conhecimentos advindos de análises das estruturas do campo educacional e do mundo social poderia, a partir de novas estratégias, romper com a pedagogia tradicional. Não mais a ideologia do dom, do carisma, da autoridade professoral, dada pela instituição tradicional, mas ações pedagógicas que equalizassem as diferenças provenientes dos espaços sociais, em termos culturais, desiguais.

Neste ponto, os autores estão entrando em diálogo com o projeto de modernidade. Ao comprovar que a escola contribui para a dominação tradicional – em sentido weberiano, algo que, pelo próprio projeto emancipatório já deveria ter sido superado – se observa a aposta de que estratégias racionais possam ser desenvolvidas e direcionar a realidade. Isto é, a instituição educacional contribui para perpetuar a dominação, mas ainda podemos torná-la diferente, crença que no segundo livro, *A Reprodução* – pela ótica sociológica, assim entendemos – vai ser colocada em suspensão. Neste ponto, apontamos, com Georges Snyders (2014 apud NOGUEIRA, 2014, p. 100), que isso se deve ao fato de que os autores entendem, em um nível mais profundo, as implicações

³³ A partir de agora, toda vez que aparecer a terminologia *Pedagogia Racional* será utilizada a abreviação *PgR*.

advindas do problema das desigualdades culturais entre classes ou grupos como sendo inevitáveis.³⁴

No que se refere ao livro *A Reprodução* (1970), publicado no Brasil em 1975, seria interessante ressaltar que, fazendo uma comparação entre ele e o primeiro livro, *Os Herdeiros*, a tese fundamental – de que a herança cultural é fator determinante na trajetória do estudante no sistema de ensino – não muda. Porém, novas análises revelariam outros aspectos até então não considerados, principalmente no que se refere à função que cumpre o Sistema de Ensino – o que veremos mais adiante – diante da dimensão social do *simbolismo*. E ainda, do ponto de vista lógico/epistêmico, na forma de utilizar e operacionalizar os conceitos centrais da obra, e isso se deve ao grau de maturidade dos mesmos, o segundo seria mais sofisticado.

Neste livro, tido como o principal sobre o sistema de ensino, há uma série de conceitos inovadores, como: *violência simbólica*, *arbitrário cultural* e *ação pedagógica*. Tais conceitos dão fundamento para as análises das estruturas que mantêm as relações de forças entre as classes ou grupos onde elas se deixam menos perceber, neste caso, no *sistema de ensino*.³⁵ N’*A Reprodução*, se pretende, através de estudos feitos no sistema de ensino francês, no final dos anos 1960, descrever os mecanismos pelos quais a instituição de ensino e seus agentes exercem a *violência simbólica legítima*. A ideia central é a de que o *SE* cumpre função de mão dupla: a função de conservação social e a função ideológica de legitimação dessa mesma conservação (BOURDIEU; PASSERON, 2013a, p. 134). Nisso, os conceitos de *arbitrário cultural* e *violência simbólica* são os dois eixos pelos quais todos os outros

³⁴ Isso pode ser entendido melhor nas palavras de Nogueira (2014, p. 100): “o abandono progressivo por parte de Bourdieu da defesa de uma pedagogia racional parece estar relacionado a uma contradição fundamental apontada por Snyders. Este último observa que a proposta de uma transmissão metódica da cultura dominante por meio da escola se mostra contraditória em relação à tese fundamental de Bourdieu e Passeron [...] o conteúdo cultural dominante seria basicamente arbitrário; o que o tornaria dominante seria apenas o fato de ele ser a cultura das classes dominantes. Assim, logicamente, caso fosse efetivamente difundido e, portanto, democratizado pela escola, ele perderia, simultaneamente, seu valor distintivo e sua própria pertinência”.

³⁵ De agora em diante, toda vez que no texto surgir sistema de ensino, será utilizada a abreviação *SE*.

conceitos irão se articular.³⁶ Vale lembrar que, por constatar o caráter reprodutivo do *SE*, o texto, sob acusação de que seus pressupostos eram desmobilizadores, teve sua receptividade aqui no Brasil, ainda na década de 70, duvidosa. Segundo Nadia Gonçalves (2013a apud BOURDIEU; PASSERON, 2013a, p. 13), isso ocorreu dado o momento pelo qual passava a pesquisa educacional brasileira, que via na escola uma instância de transformação social, a escola libertadora.

No que se refere ao *SE*, em *A Reprodução*, ele é visto, prioritariamente, como responsável por reproduzir os esquemas mentais de acordo com as estruturas das relações de forças entre as classes sociais. A instituição de ensino, através de sua ação pedagógica – enquanto comunicação pedagógica – tornaria possível um *consensus* sobre os *dissensus* de grupos ou classes. Tal *consensus*, produto ideológico do *SE*, é desenvolvido por meio dos *sistemas simbólicos* que – por excelência, são instrumentos de integração social, pois inculcam significações, acordos gnosiológicos, sobre o sentido de mundo: tanto o moral quanto social – contribuem, fundamentalmente, para a reprodução da ordem sócio/moral.³⁷ Nisso, se para Weber o Estado é tido como a instância reivindicadora e mantenedora do monopólio do uso legítimo da violência, Bourdieu e Passeron, inspirados nesta mesma afirmação, acreditamos, declaram (Ibid., p. 90): “a instituição de ensino é detentora do monopólio do exercício legítimo da violência simbólica”. Ou seja, é socialmente encarregada de inculcar um conteúdo significativo que mantém as estruturas assimétricas entre as classes ou grupos ao mesmo tempo em que as legitima.³⁸ Finalizando nossos comentários sobre o

³⁶ O mesmo vale para os conceitos de arbitrário cultural e violência simbólica, ambos serão substituídos pelas abreviações AC e VS.

³⁷ Ver mais no livro *O Poder Simbólico* (BOURDIEU, 1989, p. 910).

³⁸ Neste ponto, referindo-se ao papel do *simbolismo*, apesar de os autores se reportarem a Weber, na verdade o fazem com uma entonação durkheimiana. Isso é o que Heloisa Pontes (1992, p. 94), discutindo “os fundamentos simbólicos da vida social e os fundamentos sociais do simbolismo” deixa claro para nós: “À luz do trabalho de Mauss e de Durkheim é possível apreender qualquer luta social como também uma luta classificatória pela imposição, redefinição, ampliação ou criação de novas categorias. Isto porque todo ato classificatório, por ancorar-se em relações de hierarquia – demarcadoras a um só tempo de signos de pertencimento e de exclusão – traz consigo resíduo de violência simbólica. É neste sentido que Bourdieu (um dos principais expoentes, ou lado de Lévi-Strauss e Dumont, dessa contemporânea linguagem intelectual

livro, como um meio de orientar melhor a sequência argumentativa do trabalho, cabe-nos a pergunta já anteriormente colocada: qual seria o motivo que, em termos teóricos, fez com que os autores, de certo otimismo do primeiro livro – *PgR* – passassem a uma visão determinista quanto a possíveis mudanças via *SE* em *A Reprodução*? Esse é o caminho que procuraremos percorrer apontando possíveis pistas na continuação de nosso texto.

3.2 OS CONCEITOS BOURDIEUSO/PASSERONIANOS APLICADOS À SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Indo direto ao ponto, no que se refere à tríade fundamental (*campo, habitus e capital*), esta, *N'a Reprodução*, e principalmente, *n'Os Herdeiros*, que é o primeiro texto, não é operacionalizada conjuntamente. Porém, podemos dizer que é perceptível que ela está, nos dizeres de Aristóteles, em *potência*, mas não em *ato*. O próprio Bourdieu (1989, p. 61) afirma que tais conceitos estariam “apenas em estado implícito”. Um exemplo disso é que *n'Os Herdeiros*, apesar de se utilizar a palavra *ethos* e hábitos por mais de dez vezes e de se fazer menção ao simbolismo por mais de doze vezes, de modo algum podemos associá-los aos conceitos posteriores, *habitus* e *capital simbólico*. Por isso, entendemos que os conceitos de *campo, habitus e capital*, principalmente o *simbólico*, estariam somente de modo embrionários. Porém, o que é muito latente tanto *n'Os Herdeiros* quanto *n'A Reprodução* é a noção de *capital cultural*. Este, embora ainda falte o corolário conceitual que o fundamente melhor, e que ainda muitas vezes é mencionada como cultura familiar, cultura escolar, ou ainda herança cultural, perpassa ambos os textos. Nisso entendemos que é somente nos textos pós 1970 que a tríade conceitual é operacionalizada conjuntamente.³⁹

francesa que remonta a Durkheim e Mauss), em sua aula inaugural proferida no Collège de France, em abril de 1982, circunscreve a luta classificatória como um dos principais objetos da sociologia. Diz o sociólogo: “les critères de classement sont le produit de toute l’histoire des luttes symboliques qui, ayant por enjeu l’existence et la définition des classes, ont contribué très réellement a faire les classe”.

³⁹ O que podemos elencar seria: no texto *O Mercado dos Bens Simbólicos*, de 1970, há uma explicitação do processo de autonomização, das estruturas e do funcionamento do *campo* de produção dos bens simbólicos; no seguinte, de

No que se refere à gênese, tais conceitos, nos dizeres de Bourdieu (1989, p. 59), surgiram através de “um programa de percepção e ação só revelados no trabalho empírico”. Não nasceram de um “academicismo”, um ascetismo teórico fechado em si mesmo, eles são o resultado de um movimento em que os conceitos vão sendo formulados e ao mesmo tempo confrontados pelos objetos de pesquisa. Neste sentido, o principal conceito, o *habitus*, que aos poucos vai sendo gestado, se insere neste movimento e tem sua formulação quase total na publicação para o francês de dois artigos de Erwin Panofsky em 1967.⁴⁰

[...] a noção de *habitus* exprime sobretudo a recusa a toda uma série de alternativas nas quais a ciência social se encerrou, a da consciência (ou do sujeito) e do inconsciente, a do finalismo e do mecanicismo [...] tal noção permitia-me romper com o paradigma estruturalista sem cair na velha filosofia do sujeito ou da consciência, a da

1971, *Gênese e Estrutura do Campo Religioso*, há uma descrição de como, no *campo* religioso, ocorre o processo de sistematização e legitimação das práticas e das crenças religiosas; neste mesmo ano são lançados dois outros textos – *Campo de Poder, Campo Intelectual e Habitus de Classe* e, *Reprodução Cultural e Reprodução Social*, este último voltaremos a ele por se tratar do sistema de ensino – que consolidam a operação analítica entre *campo, habitus e capital*.

⁴⁰ Utilizamos o termo quase total pelo fato de que o conceito de *Habitus* ainda não é articulado dentro da tríade conceitual (*campo, habitus e capital*). Quanto aos artigos de Erwin Panofsky, lançados em 1967, a discussão gira em torno da relação entre cultura, indivíduo e obra de arte. O primeiro trata dos efeitos da teologia escolástica na arquitetura gótica (*Gothic Architecture and Scholasticism*). O segundo, sobre o abade Suger (*Abbot Suger on the Abbey Church of Saint-Denis*), apresenta este monge/artista como sendo não um revolucionário no sentido weberiano do mundo da arte (sua arte como expressão de um carisma singular), mas alguém que apresenta os traços de seu tempo em sua história artística. Nestes, Panofsky está se opondo tonto ao positivismo que pretendia, através de um método objetivista, analisar a arte pura e simplesmente em suas formas objetivas, quanto ao individualismo que via o artista como alguém liberto das redes coletivas. Tais artigos foram publicados em francês com o título de *Architecture Gothique et Pensée Scolastique*. Esta discussão pode ser vista no subtítulo *Estrutura, Habitus e Prática*, que compõe um dos textos *D'a Economia das Trocas Simbólicas* (BOURDIEU, 2013b, p. 336-361).

economia clássica e do seu *homo academicus* que regressa hoje com o nome de individualismo metodológico (BOURDIEU, 1989, p. 60-61).

Este conceito, como mostra Luïc Wacquant (2007, p. 65), vem de longa data, sempre de algum ou outro modo foi utilizado, de Aristóteles, que talvez foi o primeiro a utilizá-lo, passando por Tomás de Aquino, que por ser um neo-aristotélico tomou-o de empréstimo no período Escolástico e que o traduz para o latim como *Habitus*, a Mauss, que pretendia demonstrar a dimensão corporal, postural da *hexis*, tem um passado polissêmico.⁴¹ Porém, é aproximando-o da noção chomskiana – *gramática gerativa* – que Bourdieu (1989, p. 61), utiliza-o para descrever uma economia das práticas, o ator social em ação.⁴² Isso não ao modo de uma filosofia da autonomia como queria crer Sartre, tampouco ao modo de um pan/estruturalismo levistraussiano que anulava completamente o agente, mas, tal conceito, a partir das *disposições incorporadas* que o mesmo prevê, possibilitaria ao agente – através das possíveis *estratégias* dadas a partir de uma determinada posição – apresentar-se com uma capacidade gerativa, ao mesmo tempo ativa e inventiva. Melhor dizendo, uma conduta guiada por um senso prático para agi-lo. Então, é somente neste momento que o conceito de *habitus*, sendo o fundamental em relação aos demais, ganha *status* de instrumento científico. Isso é o que entendemos quando Bourdieu utiliza este conceito com clareza pela primeira vez no texto de 1967 traduzido para o português sob o título de *Estrutura, Habitus e Práticas*:

Opor a individualidade à coletividade para resguardar os direitos da individualidade criadora e os mistérios da criação singular, é privar-se de descobrir a coletividade no âmago da individualidade sob a forma da cultura – no

⁴¹ Em *Ética a Nicômaco* (2001), usa-o para descrever em sentido valorativo, designado de *hexis*, tanto a conduta virtuosa quanto a viciosa de um agente.

⁴² Além de afirmar, se referindo a Chomsky, que o *Habitus* “é uma gramática geradora das condutas”, Bourdieu (2013b, p. 349), diz o seguinte: “Este *habitus* poderia ser definido, por analogia a “gramática generativa” de Noam Chomsky, como o sistema dos esquemas interiorizados que permitem engendrar todos os pensamentos, percepções e as ações características de uma cultura, e somente estes”. Sobre o histórico do conceito, ver mais Wacquant 2007: Esclarecer o *Habitus*.

sentido subjetivo da cultivação ou de *Bildung* – ou, para utilizar da linguagem de Erwin Panofsky, do *habitus* que faz o criador participar de sua coletividade, de sua época e, sem que este tenha consciência, orienta e dirige seus atos de criação aparentemente mais singulares (BOURDIEU, 2013b, p. 342).⁴³

O conteúdo que mobiliza esta descrição acima é tentativa de relacionar a cultura religiosa que tem na *Suma Teológica* sua maior expressão às obras artísticas, no caso a arquitetura gótica: neste mesmo texto, a obra tomista é tida como o ápice do “*habitus* religioso” dessa época que por sua vez era predominante nas escolas dos bispados na alta idade média e que, posteriormente, se tornariam as primeiras universidades. Neste sentido, o autor está operacionalizando o conceito de *habitus* explicando o modo pelo qual a religiosidade católica, pela via escolar, *incorpora disposições*, que são o reflexo do coletivo nos agentes, neste caso os arquitetos. Desse modo ele demonstra que a arte desta época, longe de ser um produto de uma singularidade, é na verdade a expressão da participação coletiva na individualidade.

Apesar de ficar clara a utilização desse conceito no texto de 1967, Bourdieu e também Passeron não voltam nesta mesma década a utilizá-lo com a mesma intensidade. E somente a partir de 1970 que o conceito retorna em sua totalidade. Nestes termos, se o conceito de *habitus* antes desta data só é utilizado de modo implícito, sobre o conceito de *campo* não seria diferente.

O *campo*, em sua gênese também surge da necessidade de uma nova opção teórico/metodológica que pretendia, ao mesmo tempo, se opor tanto ao formalismo que previa um alto grau de autonomia de determinadas esferas sociais, quanto ao reducionismo que relacionava

⁴³ Ainda se referindo ao conceito, mais adiante temos a seguinte passagem: “numa sociedade em que a transmissão da cultura é monopolizada por uma escola, as afinidades profundas que unem as obras humanas (e, evidente, as condutas e os pensamentos) têm seu princípio na instituição escolar investida da função de transmitir conscientemente e em certa medida inconscientemente ou, de modo mais preciso, de produzir indivíduos dotados do sistema de esquemas inconscientes (ou profundamente internalizados), o qual constituiu sua cultura, ou melhor seu *habitus*, ou seja, em suma, de transformar a herança coletiva em inconsciente individual e comum” (BOURDIEU, 2013b, p. 346).

diretamente as formas artísticas, ou qualquer outra, com as formas sociais. Neste sentido, segundo Bourdieu (1989, p. 64), ambos os casos ignoravam o fato de ver o “campo de produção como espaço social de relações objetivas”.

Tal conceito, o mais weberiano de todos, assim entendemos, nasce de uma noção utilizada para tentar descrever o espaço de posições, produção e legitimação de um artefato cultural, como um universo relativamente autônomo (*Champ Intellectuel et Projet Créateur*, de 1966), e de uma interpretação da teoria da religião de Weber – descrição das relações entre os agentes religiosos (feiticeiros, profetas, sacerdotes e leigos) – proposta por Bourdieu. Nesta releitura, o objetivo é entender, de um modo mais dinâmico, como o líder carismático surge e seu conteúdo rotiniza-se no interior de um determinado grupo:⁴⁴

O campo religioso tem por função específica satisfazer um tipo de particular interesse, isto é, o interesse religioso que leva os leigos a esperar de certas categorias de agentes que realizem “ações mágicas ou religiosas”, ações fundamentalmente “mundanas” e práticas, realizadas “a fim de que tudo corra bem para ti e que vivas muito tempo na terra”, como diz Weber (BOURDIEU, 2013b, p. 83-84).

É neste ponto que Bourdieu dá indícios de que a mensagem religiosa – como, por exemplo, a do profeta – longe de ser fruto de uma singularidade extracotidiana, seu conteúdo já se encontra de modo implícito nos anseios mundanos de um determinado grupo social. Neste

⁴⁴ No texto *Une interprétation de la sociologie religieuse de Max Weber* publicado na França em 1971, e que se encontra nos textos organizados por Sergio Miceli – *A Economia das Trocas Simbólicas*, São Paulo, 2013 – Bourdieu (2013b, p. 79), admite que Weber, apesar de apresentar, em sua teoria religiosa, uma exaltação heróica do carisma, oferece “o meio de escapar à oposição entre a ilusão de autonomia absoluta que leva a conceber a mensagem religiosa como aparição inspirada e a teoria reducionista que a considera como reflexo direto das condições econômicas e sociais”. É claro que isso a partir de uma interpretação tendo em mente àquela primeira noção, a utilizada em 1966, como tentativa de analisar o *campo intelectual*.

sentido, o que Bourdieu propõe é uma investigação ao inverso de Weber. No que se refere ao *carisma*, a pergunta que norteia as análises bourdieusianas poderia ser a seguinte: o que estaria já presente, de modo implícito, em todos os membros da classe ou grupo que faria com que estes se mobilizassem no seguimento de um profeta? Nisso é que Bourdieu (2013b, p. 93-94) admite ser necessário determinar anteriormente “as características sociologicamente pertinentes” que fazem com que determinados indivíduos entejam socialmente predispostos em segui-lo. A resposta para ele só pode estar nas posições ocupadas por tais indivíduos nas dimensões de um determinado *campo* (retornaremos a este ponto com mais profundidade quando tratarmos de reelaboração do *carisma* de Weber feita por Bourdieu nas páginas 74-75 de nosso texto).

Continuando nossa explanação sobre o *campo*, em primeiro lugar, este, como um *microcosmo social* é um espaço portador de uma autonomia relativa. Neste ponto, entendemos com Cavalcante (2012, p. 29) que esta ideia é, em certa medida, debitária da teoria da *racionalização e autonomização das esferas valorativas* de Max Weber.⁴⁵

Buscando entender o processo pelo qual se desenvolve o racionalismo ocidental, Weber encontra no profetismo antigo judaico, através de um estudo comparativo entre religiões, os elementos basilares – ético/morais – que apresentam pistas de como, de uma explicação

⁴⁵ Reconhecido por sua complexidade teórica, como um autor eclético/sintético – por isso, muitas vezes até mesmo tido como herético – de modo algum daria para associa-lo a uma única tradição teórica. Um exemplo disso é que no caso do conceito de *campo*, é possível uma releitura marxista – por uma inferência descendente Bourdieu situa o movimento condicionador de história da luta de classes no terreno dimensional do *campo* – também podemos relacioná-lo às *formas simbólicas* do neokantiano Ernst Cassirer – a ideia de que existem diferentes domínios de conhecimentos válidos vinculados cada qual a um determinado seguimento *simbólico*, a exemplo: o religioso, o filosófico, o artístico, o científico. Ainda, é possível associá-lo a uma leitura durkheimiana, no sentido de que sua força está propriamente nos efeitos *simbólicos* que o mesmo propicia. Por isso, ao vincular tal conceito a Weber, não estamos afirmando que não existam outras influências, mas, entendemos que além de fazer parte de nossa opção metodológica, é Weber que apresenta maior peso na constituição do conceito.

mágica, paulatinamente vai se assumindo uma explicação mais racional, o mesmo que dizer teológica, para os males do mundo. Neste sentido, o processo de autonomização faz parte de um processo mais amplo, o próprio processo de racionalização:⁴⁶

Tomamos como certo o pressuposto de que uma grande fração, especialmente importante para o desenvolvimento histórico, de todos os casos de religiões proféticas e redentoras viveu não só num estado agudo como permanente de tensão em relação com o mundo e suas ordens. [...] A religião da fraternidade sempre se chocou com as ordens e valores deste mundo, e quanto mais coerentemente as suas exigências foram levadas à prática, tanto mais agudo foi o choque. A divisão tornou-se habitualmente mais ampla na medida em que os valores do mundo foram racionalizados e sublimados em termos de suas próprias leis (WEBER, 2002, p. 229-231).

Entendemos que este é o “cerne” weberiano com que ele fundamenta suas explicações sobre a gênese do processo racionalizante como também o das esferas valorativas. Apesar de Bourdieu não fazer menções explícitas a esta discussão em Weber, por ser um leitor assíduo – e disso, ele nos dá indícios, basta ver em seus textos a quantidade de referências, diretas ou interpretativas – e demonstrar interesse pela

⁴⁶ O estudo da esfera religiosa é privilegiado por Weber na sua busca obsessiva pela explicação da origem do racionalismo ocidental, pois é nessa esfera que se dá a produção do *sentido*, ou seja, é a esfera que propõe uma explicação racional – desde a sua origem, em contraposição à explicação *mágica* – sobre os problemas e males da existência e do mundo. Como a esfera de produção de sentido, é, por conseguinte, a esfera que possui maior poder de manipulação, inculcação, alteração, numa palavra, de influência sobre *a conduta de vida individual*. A explicação mágica já disponibilizava uma explicação para a origem dos males do mundo, mas não da forma racional e *desencantada* que a explicação religiosa o faz: uma das diferenças fundamentais é o corpo de funcionários especializados de que esta dispõe. A explicação religiosa (teodiceias) – mais racional, portanto, em sua essência que a explicação mágica – vem atender, desta maneira, essencialmente, às demandas da necessidade de explicações sobre *a origem do mal do mundo e do sofrimento* (CAVALCANTI, 2012, p. 31 – o itálico é do original).

sociologia da religião de weberiana, é perceptível a relação entre as esferas valorativas e *campo* como um espaço relativamente autônomo. Mas em que exatamente consistiria esta autonomia relativa proposta por Bourdieu? Em primeiro lugar, um *campo*, segundo Miguel Montagner & Maria Montagner (2010, p. 261), “possui uma autonomia relativa que varia de acordo com o maior ou menor peso dado às forças internas ao campo como definidoras do que é legítimo ou ilegítimo”. Tomando de empréstimo um conceito da física, podemos dizer que quanto maior for o movimento centrípeto (para dentro) do poder que compõe o *campo* maior será sua autonomia. Um exemplo disso é que ocorre com o *campo científico*, que embora, como bem sabemos, sofra influências externas, principalmente, advindas do *campo econômico*, goza de uma maior independência. Diferentemente do *campo educacional*, que por se encontrar em uma posição não bem definida socialmente, e, por despertar interesses dos mais variados setores, sofre tensões advindas de vários outros *campos*. Em segundo lugar, essa autonomia se refere também à definição dos objetos pelos quais se compete:

Um campo se define entre outras coisas através da definição dos objetos de disputa e dos interesses específicos que são irredutíveis aos objetos de disputas e aos interesses próprios de outros campos (não se poderia motivar um filósofo com questões próprias dos geógrafos) e que não são percebidos por quem não foi formado para entrar neste campo (cada categoria de interesses implica indiferença em relação a outros interesses, a outros investimentos, destinados assim a serem percebidos como absurdos, insensatos, ou nobres, desinteressados) (BOURDIEU, 1983b, p. 120).

Assim, para se definir este espaço social é necessário que seja definido anteriormente seu objeto, mas também os interesses sobre este mesmo objeto. Isso é o que Bourdieu faz: define os objetos de cada *campo* um em relação ao outro, o objeto e os interesses do *campo* intelectual em relação ao político, o religioso em relação ao econômico, o artístico em relação ao científico etc. Ainda, tomando como exemplo mais uma vez o *campo educacional*, no que se refere a sua menor autonomia, está seria, assim entendemos, por dois motivos. O primeiro, a dificuldade de demarcação dos próprios limites desse mesmo *campo*:

dada as variadas especialidades que se outorgam subsidiárias do mesmo objeto, não é fácil demarcar tais fronteiras – no caso da educação, a divisão social do trabalho proposta por Durkheim não é tão restritiva. O segundo, os interesses variados sobre este mesmo objeto: a educação, assim como a política, é de interesse de todos.

Em terceiro lugar, entendemos que este espaço social se define tanto pelos interesses – mas também como consequência destes – quanto a partir das *afinidades* dos atores sociais. Nisso, quando falamos de *afinidades*, na verdade estamos apontando para o conceito de *habitus*. Neste sentido,

A gênese do conceito de campo pode ser pensada como resultado de uma necessidade de situar os agentes portadores de um *habitus* dentro do espaço social no qual esse mesmo *habitus* havia sido engendrado sob o pecado original da dominação e que, para tanto, pressupôs um arcabouço estável no qual essa dominação se reproduziria (MONTAGNER; MONTAGNER, 2010, p. 259).

Por isso, é indispensável que se entenda a relação entre a tríade conceitual fundamental de Bourdieu, pois, na sua maturidade teórica tais conceitos só poderão ser utilizados considerando a interação teórico/analítica entre si. Voltando a outra característica, a segunda, do espaço social denominado *campo*, esta seria debitária além de Weber também de Marx: o *campo*, por se estruturar a partir de disputas internas mobilizadas por algum tipo de interesse – podendo ser material ou simbólico –, seria lugar em que os agentes ocupam posições assimétricas. A disposição para galgar posições em busca de uma *distinção* social – o existir socialmente (busca do reconhecimento) – é o combustível que mobiliza a dinâmica das lutas interna que consagram, o mesmo que dizer legitimam estas mesmas assimetrias.⁴⁷ Neste sentido, o *capital*, moeda corrente em qualquer espaço social, fundamentado num

⁴⁷ Mais tarde, em 1979, em *Distinção: crítica social do julgamento do gosto*, Bourdieu, segundo Vinícius Cavalcante (2012 apud, 2012 p. 44), “introduz um novo elemento na caracterização de campo, de modo que esta luta pelo poder específico, no âmbito dos campos de produção cultural, é entendida cada vez mais em termos de uma luta pela *distinção*, cuja lógica dialética é um dos princípios de fundamento do campo”.

illusio compartilhado, que por ser escasso – caso contrário não haveria *distinção* – é condição *sine qua non* para a mobilidade ou não dos que se dispõem a aceitar as regras desse mesmo jogo:

A illusio como pronta adesão à necessidade de um campo tem chances tanto maiores de aflorar à consciência quando ela é posta de algum modo a salvo da discussão: a título de crença fundamental no valor dos móveis de discussão e nos pressupostos inscritos no próprio fato de discutir, ela constitui a condição indiscutida da discussão. [...] Todos aqueles engajados no campo, defensores da ortodoxia ou da heterodoxia, partilham a adesão tácita à mesma *doxa* que torna possível a concorrência entre eles e lhes impõe seu limite (o herético continua sendo um crente que prega o retorno às formas mais puras de fé): ela impede de fato o questionamento dos princípios da crença, que ameaçaria a própria existência do campo (BOURDIEU, 2007, p. 123-124).

Tomando o que acima foi descrito, é possível uma aproximação à ideia durkheimiana das formas religiosas: o *campo* bourdieusiano fundamenta-se no limite em uma fé, crença incondicional que separa, distingue, dividindo o mundo entre o “sagrado” e o “profano”. Tais como as formas primitivas de classificação do mundo, são distinções que estão e são dadas por este mesmo mundo social, representando, conseqüentemente, as condições sociais deste mesmo mundo. Ainda, em relação aos conceitos de *arbitrário cultural* e *violência simbólica* de *A Reprodução*, seria possível afirmar que o conteúdo significativo – *simbólico*, em sentido de uma *doxa* compartilhada – que transita no inconsciente epistêmico de um *campo*, é por natureza, arbitrário. Pois, seu fundamento reside não em uma racionalidade metafísica ou lógica, mas, com já dissemos, é um elemento inquestionado e que por este mesmo motivo torna-se legítimo. Por isso, a adesão ao jogo é a disposição tácita, constante, tanto para praticar quanto para sofrer, à *violência simbólica*. Neste sentido, entendemos que os autores de *A Reprodução*, mesmo não utilizando de modo explícito o conceito de *campo* nessa, operacionam conceitos perfeitamente de acordo com a

gênese desse espaço social. Pois, para Bourdieu (2007, p. 117), assim como ocorre com o conteúdo escolar, “o arbitrário situa-se no princípio de todos os campos, até dos mais “puros”, como os mundos artísticos ou científicos”. Em fim, a conservação, as conversões, exclusões e subversões que poderão ocorrer em um determinado *campo* podem ser deduzidas dessas mesmas condições anteriormente descritas.⁴⁸

Já a terceira e última característica que compõe o *microcosmo* denominado *campo*, e entendemos nessa uma grande “sacada teórica” do autor. Pois, Bourdieu (1989, p. 68), parte da hipótese de que seria possível, através desse procedimento heurístico, tanto diagnosticar homologias estruturais e funcionais válidas para os demais espaços sociais – o político, a alta costura, o econômico, a literatura, o artístico, é claro que cada qual sendo como *um caso particular do possível* – quanto aplicar propriedades comuns, tais como: monopólio, capital, concorrência, escassez, lucro, oferta e procura. Nisso, é nas palavras do próprio que voltamos novamente a Weber:

A teoria geral dos campos que, pouco a pouco, se foi assim elaborando, nada deve, ao contrário do que possa parecer, à transferência, mais ou menos repensada, do modo de pensamento econômico, embora, ao reinterpretar numa perspectiva relacional a análise de Weber, que aplicava à religião certo número de conceitos retirados da economia [...], me achei de repente no meio de propriedades gerais, válidas nos diferentes campos, que a teoria econômica tinha assinalado sem delas possuir o adequado fundamento teórico (BOURDIEU, 1989, p. 68).

É bom lembrar que o primeiro a demonstrar afinidade com os conceitos econômicos utilizando-os em suas análises – como o autor afirma – foi Weber, que além de se autodenominar um economista fez estudos sobre a relação entre motivações religiosas e condutas

⁴⁸ Sobre este ponto, ver mais no artigo *A teoria geral dos campos de Pierre Bourdieu: uma leitura*. Neste, destacamos o esforço no trabalho em conjunto feito por Miguel Ângelo Montagner e Maria Inez Montagner para tentar esboçar – visto que Bourdieu deixou-a incompleta – uma *teoria geral dos campos* (MONTAGNER; MANTAGNER, 2010, p. 261).

econômicas.⁴⁹ Mas, sobretudo é Bourdieu quem percebe que nos diferentes *campos*, por apresentarem propriedades comuns, seriam plausíveis análises isonômicas. Porém, nos cabe um último esclarecimento sobre uma dessas noções aplicada por Bourdieu nos diferentes espaços sociais, o que também é de origem weberiana, sem dúvida: a de que todo *campo* se constitui um lócus de disputa pelo *monopólio do exercício da violência simbólica legítima*. Entendemos que esta noção é debitária da sociologia do Estado de Weber, porém, sobre isso, fica melhor discutirmos na sequência quando esclarecermos como um determinado tipo de *capital* passa a apresentar efeitos *simbólicos*.

Dando sequência à nossa descrição, adentramos o último conceito que compõe a tríade teórica, o de *capital* em sua modalidade *cultural*. Em primeiro lugar, se o conceito de *campo* é o mais weberiano de todos, o de *capital* poderia ser denominado de o mais marxista. Isso pelo fato de que Bourdieu extrapola os limites de sua aplicação. Não só a economia em Marx, agora também a cultura, a política, a arte, o esporte, as relações sociais são passíveis de análises a partir da definição de qual desse recurso/moeda (*capital*), nos diferentes *campos*, é ou não legítimo. No entanto, ao desfocalizarmos do aspecto marxista que de início nos “salta aos olhos” – e se assim não procedermos cairemos em um erro – o conceito analítico tanto o de *capital* quanto de *campo*, em sua forma sofisticada, por serem indissociáveis um do outro, nos apontam novamente às *esferas valorativas* de Weber. Pois o objeto de disputa que indica os limites de um determinado *campo*, como afirmamos acima, nada mais é do que a legitimação de uma modalidade de *capital* no horizonte desse mesmo *campo*. Ou seja, é na dimensão do espaço social denominado *campo* que determinada moeda corrente é valorizada ou mesmo desvalorizada e pela obtenção ou não dessa moeda é dada a seu portador – ocupante de uma posição privilegiada, autoridade legítima – o poder de impor sanções ao próprio *campo*. Porém, cabe-nos

⁴⁹ Nisso destaca-se sua obra magistral “A ética protestante e o espírito do capitalismo”, que como já afirmamos, esclarece a relação existente entre o sentido da busca da salvação – principalmente a do puritano calvinista (o asceta intramundano), orientado por uma moral ao mesmo tempo religiosa e econômica – e a ascensão da economia capitalista, demonstrando que entre ambas existia uma *afinidade eletiva* (WEBER, 1996).

neste primeiro momento, fazer alguns apontamentos sobre a possível gênese do conceito de *capital cultural*.

No que se refere ao *capital cultural*, entendemos que este conceito, como categoria analítica, é o mais antropológico entre os demais, pois sua utilização advém dos estudos etnográficos seminais feitos por Bourdieu no norte da Argélia.⁵⁰ Segundo Loïc Wacquant (2006, p. 14), foi

na dura prova da Argélia que a *libido philosophica* de Bourdieu foi inseparavelmente desviada e irreversivelmente transformada na *libido sociológica* que iria alimentar sua busca permanente de uma ciência da prática e do poder simbólico.

Nesta conversão, que se deu no início de seus trabalhos, assim entendemos, para além do filósofo, e antes do sociólogo, é o antropólogo quem mais fala!⁵¹ Assim, o que compartilhamos com Maria Almeida Cunha (2007, p. 504), é que não se pode entender a gênese do conceito, bem como sua condição analítica, dissociado das relações de forças existentes entre os grupos empenhados na legitimação de uma determinada cultura. Isso se liga de modo exemplar ao que exatamente Bourdieu fez em seus estudos na Argélia. Como já anteriormente mencionamos, o espaço social é um *locus* de disputa mobilizada por algum tipo de interesse – material ou simbólico – que em se tratando dos

⁵⁰ Em *Sociologie de l'Algérie* de 1958, através dos registros etnográficos da sociedade *Kabilia*, Bourdieu descreve a intervenção colonial francesa sobre algumas tribos nômades e rurais na Argélia, e a modificação das atitudes e comportamentos dos sujeitos diante da nova ordem imposta. Em *Travail et travailleurs en Algérie* de 1963, é quando o autor analisa através da noção de racionalidade weberiana os impasses na transição de uma sociedade pré-capitalista para um modelo de sociedade capitalista/moderna (CUNHA, 2007, p. 506).

⁵¹ Segundo Wacquant (2006, p. 13), provavelmente por sua magnitude como teórico social, Pierre Bourdieu raramente é visto como grande praticante da etnografia e alguém que contribuiu para o ofício etnográfico. No mesmo texto, mais adiante, em uma nota de rodapé, ele, Wacquant (p. 14), nos fala da intenção clara de Bourdieu em produzir uma “antropologia histórica do presente”, se referindo à expressão de Foucault, com o objetivo de lançar luz sobre as dificuldades políticas da descolonização da Argélia.

aspectos culturais, diz respeito ao poder de dizer qual é ou não a cultura legítima. Neste sentido, é importante ressaltar que os estudos feitos na Argélia colonial pretendiam entender como os aspectos culturais são utilizados como meio de dominação entre o colonizador (dominador), como portador da cultura “legítima”, e o colonizado (dominado), o sem-cultura ou de uma cultura no mínimo inferior. Isso que acabamos de afirmar, de certo modo liga-se a sua biografia. Como bem se sabe sua vida foi marcada por uma relação tensa com a cultura, ou melhor dizendo, com ambientes culturais por onde ele trilhou: um estudante provinciano que busca sua afirmação, em quanto intelectual, no grande centro cultural/intelectual da Europa.⁵²

Outro ponto que devemos ressaltar, que de certo modo liga-se ao que acima foi dito, é que o *capital cultural*, por inserir-se nos processos de hierarquização do mundo social – o mesmo que dizer de *distinção* social – é o que apresenta em grau mais elevado, comparando-o aos demais, os efeitos propriamente *simbólicos*. Isso pelo fato de que essa noção, em si mesma, é debitária da teoria das *estruturas simbólicas*:

Em um primeiro momento, Bourdieu apropria-se explicitamente da herança neokantiana e durkheimiana e conceitua a cultura – ou os sistemas simbólicos como mito, língua, arte, ciência – como instrumentos de construção do mundo, dando inteligibilidade aos objetos e definindo aquilo que é bom ou ruim, aceitável ou inaceitável etc. (CUNHA, 2007, p. 45-46).

Esta noção de cultura – instrumentos de construção do mundo (*estruturas simbólicas*), e também de manutenção – submetida às análises n’*Os Herdeiros* e também n’*A Reprodução* revelaram que é na escola que este *capital* poderá dar lucros ou prejuízos. Tal estruturação

⁵² Em uma entrevista concedida por Bourdieu a Antoine Spire para a *France Culture* em 1990, ele afirma: “Nas minhas pulsões originais, existe uma forma de anti-intelectualismo, de irritação face ao exibicionismo, ao narcisismo e à irresponsabilidade intelectual. Eu disse frequentemente dos intelectuais que eles superestimam-se individualmente e subestimavam-se coletivamente. E o meu “trabalho” – entendida a palavra aqui no sentido que lhe dá a psicanálise – consistiu, e isso nem sempre foi fácil para mim, em reconverter essa pulsão anti-intelectualista” (2006 apud WACQUANT, 2006, p. 14-15).

primária do mundo – o que *n'A Reprodução* (2013a, p. 149) é feita “pela primeira educação”, a familiar, e que pode ser chamado de *capital cultural herdado* – quando submetida à *ação pedagógica* escolar é decisiva, no que se refere ao sucesso, associado aos herdeiros, ou ao fracasso, o que pertence aos deserdados. Neste sentido, Bourdieu/Passeron, em sua sociologia das desigualdades sociais diante da escola e da cultura, inauguram uma economia dos aspectos culturais desvelando assim os mecanismos pelos quais isso ocorre. No entanto, mesmo sendo o *capital cultural* o mais utilizado e a mais antigo dos seus conceitos analíticos, é somente no texto “*les trois états du capital culturel*”, publicado em 1979, que Bourdieu (2012, p. 74) esclarece-o em sua forma total:

O capital cultural pode existir sob três formas: *no estado incorporado*, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; *no estado objetivado*, sob a forma de bens – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas [...] e, enfim, *no estado institucionalizado*, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais. (o itálico é do original).

No estado incorporado, o que só ocorre com um investimento em tempo, é o corpo quem participa. Submetido pela transmissão doméstica (primária), como receptáculo da cultura, em nível de consciência quase nulo, o corpo, assistido tanto pelos gostos da família, quanto pelo próprio ambiente – o que também se relaciona a este mesmo gosto – numa espécie de osmose recebe um conteúdo que de tão assimilado tem um ar de ser “natural” revelando-se na escola como “dom” ou mérito pessoal. É neste estado, o corpóreo, por ser dentre os três o fundamental (BOURDIEU, 2012, p. 74-75), é que se dará a diferença entre o aluno “brilhante”, revestido do “dom”, e o aluno esforçado, que por não ter sido na infância submetido e este *capital* só conseguirá obter sucesso em caso de ascetismo escolar.

Este *capital* transmitido intergeracionalmente – e que na verdade se constitui em *habitus*, pois funciona como disposições pelas quais se torna possível a percepção e apreciação sobre o mundo – é que vai se tornar a base subjetiva pela qual o sujeito poderá relacionar-se de modo

“natural” ou em forma de estranhamento como o *capital* no estado objetivado: o segundo modelo. Porém, apesar de que é pelo estado corpóreo que o indivíduo desenvolverá uma afinidade com os bens culturais na forma objetivada, Bourdieu (2012, p. 76) também afirma – o que denomina efeito “Arrow” – que a “quantidade de capital cultural acumulado no estado objetivado aumenta a ação educativa automaticamente exercida pelo ambiente”. Neste sentido, para os autores, embora houvesse *n’Os Herdeiros* ainda uma esperança – *pedagogia racional* – *n’A Reprodução*, não haveria como suprir diante da escola esta lacuna que os grupos menos favorecidos em relação ao *capital cultural* apresentam diante do conteúdo escolar. O estado objetivado compõe o *capital cultural*, porém, pelo modo de *ação pedagógica* desenvolvida pela escola, este não é suficiente.

Quanto ao terceiro e último modo de *capital*, no estado institucionalizado, este, segundo Bourdieu (2012, p. 78), por manter certa autonomia relativa em relação aos outros estados – o que garante à pessoa portadora de um título “competência estatutária” – oferece um reconhecimento institucional. Porém, como ele mesmo afirma, “não há fronteiras que não sejam mágicas, instituídas pela crença coletiva”, este estado de *capital*, tanto para obtê-lo (aquisição) quanto para potencializá-lo (lucros), depende da posição a qual a pessoa esta submetida nas estruturas das relações sociais, o mesmo que dizer de grupos ou classe. Para obtê-lo, o montante de *capital* dos outros estados facilitam – lembrando que isso não deve ser considerado *strictu sensus*, basta lembrar o caso brasileiro das instituições que ofertam títulos por preços irrisórios no mercado – já para potencializá-lo, obter lucros reais, isso se dará por via *capital social*.⁵³ Nisso, talvez esta seja a parte mais

⁵³ Sobre o *Capital social*, Bourdieu (2012, p. 67) diz o seguinte: “o capital social é um conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma *rede durável de relações* mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à *vinculação a um grupo*, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por *ligações* permanentes e úteis”. Esta modalidade de *capital* como conjunto de relacionamentos, contatos pessoais advindos dos grupos os quais a pessoa se liga socialmente não é completamente independente dos outros modos: “o volume do capital social que um agente individual possui depende então da extensão da rede de relações

dolorosa da realidade, o fato de que para tantos, depois de muitas penas para conseguir um título, principalmente no caso da inflação dos mesmos, este só valerá dependendo, além do nome de qual instituição forneceu-o, principalmente, da mão de quem o carrega. Feitos estes esclarecimentos, adentramos agora a última modalidade de *capital*, o *simbólico*.

É certo que a noção de *simbolismo* sempre acompanhou os estudos bourdieusianos. Como já mencionamos acima, ela se relaciona tanto às *formas simbólicas* do neokantiano Ernest Cassirer quanto às *formas sociais de classificação* encontradas na sociologia durkheimiana da religião, o que posteriormente é assumido por Bourdieu (1989, p. 8) como *sistemas simbólicos* representados como estruturas estruturadas e ao mesmo tempo estruturantes do espaço social. Todavia, esta primeira noção de *simbolismo* de modo algum daria para associá-la, em sua totalidade, nem ao conceito de *violência simbólica* de *A Reprodução* tampouco à noção de *dominação simbólica* do texto “*sur le pouvoir symbolique*”, da conferência proferida na Universidade de Chicago em abril de 1973. O mais coerente, segundo o que apontam nossas pesquisas – e isso detalharemos na sequência deste mesmo texto quando procuraremos observar o movimento conceitual feito pelos autores – é que haveria uma cisão entre esta primeira noção de *simbolismo* e uma outra, que evidenciaria os mecanismos pelos quais este *simbolismo* também se constituiria em *poder simbólico*. Entendemos que tal cisão situa-se na sua bibliografia entre os textos de 1966 (*A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*) e o de 1967 (*Sistemas de ensino e sistemas de pensamentos*). Porém, como já afirmamos, o esclarecimento sobre este ponto se dará na sequência, cabe-nos neste momento somente a descrição do que seria esta modalidade de *capital*. Para tanto, vejamos o que Bourdieu (2007, p. 295-296) afirma:

Todo tipo de capital (econômico, cultural, social) tende (em graus diferentes) a funcionar como capital simbólico (de modo que talvez valesse mais a pena falar, a rigor, em *efeitos simbólicos do capital*) quando alcança um reconhecimento

que ele pode efetivamente mobilizar e do volume do capital (econômico, cultural, ou simbólico) que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado” (BOURDIEU, 2012, p. 67).

explícito ou prático, a de um *habitus* estruturado segundo as mesmas estruturas do espaço em que foi engendrado. Em outros termos, o capital simbólico (a honra masculina das sociedades mediterrâneas, a honorabilidade do notável ou do mandarim chinês, o prestígio do escritor renomado etc.) não constitui uma espécie particular de capital, mas justamente aquilo em que se transforma qualquer espécie de capital quando é desconhecida enquanto capital, ou seja, enquanto força, poder ou capacidade de exploração (atual ou potencial), portanto reconhecida como legítima. (o itálico é do original).

O primeiro ponto que devemos destacar, como bem se observa acima, é que esta modalidade de *capital* não é uma forma descolada das outras, mas é o resultado eficiente que cada tipo de *capital* proporciona a seu portador – o que pode ser tanto um agente individual quanto um grupo – quando legitimado em determinados espaços sociais. Esta ideia é recorrente a noção de que nos espaços sociais há uma incessante disputa visando à posição/distinção e que para galgar tais posições seria necessário o reconhecimento, o mesmo que dizer legitimidade, como já mencionamos, de algum signo distintivo. Seu fundamento reside necessariamente na diferença representada entre o nobre e o párea, ou melhor, entre o sujeito “distinto” e o portador de um atestado de óbito social como o indigente, o estigmatizado.⁵⁴

O reconhecimento dos signos distintivos, segundo Bourdieu (2013c, p. 107), só é possível pela percepção/apreciação de um *habitus* cultivado neste mesmo espaço social predisposto a reconhecer tais signos – como por exemplo, seria impossível demonstrar a um tupi-guarani a necessidade da utilização de vestuários. Nisso, o *capital simbólico* é o lucro, em forma de consagração, obtido ou não pelos investimentos feitos nos jogos sociais tal qual uma “bolsa de valor mundana” (BOURDIEU, 2013c, p. 110). Tomando esta ideia de investimento, não seria o caso de que os agentes, nos diferentes espaços sociais – lembrando que isso tem a ver com diferentes modalidades de

⁵⁴ Ver mais sobre o *capital simbólico* (BOURDIEU, 2007, p. 293-300).

capital – não apresentariam nada para investir, como por exemplo, no caso do aluno, de determinados grupos desfavorecidos “culturalmente”, ao adentrar o estabelecimento escolar. O problema seria que os investimentos feitos se tornariam – tomando este mesmo aluno como exemplo – dados os mecanismos desse mesmo espaço social, “moedas desvalorizadas”.

Por isso,

O capital simbólico – outro nome da distinção – não é outra coisa senão o capital, qualquer que seja a sua espécie, quando percebido por um agente dotado de categorias de percepção resultantes da incorporação da estrutura da sua distribuição, quer dizer, quando conhecido e reconhecido como algo óbvio (BOURDIEU, 1989, p. 145).

Ao ficar claro na citação acima que este – *capital simbólico* – fundamenta-se a um *habitus* predisposto a reconhecê-lo, entramos no segundo ponto no qual Bourdieu (2013c, p. 113-114), pela ótica do *simbolismo*, faz uma reinterpretação da legitimidade do *carisma* de Weber:

O capital simbólico seria outro modo de designar o que Max Weber chama carisma se, prisioneiro da lógica das tipologias realistas, aquele que sem dúvida melhor compreendeu que a sociologia da religião era um capítulo, e não o menor, da sociologia do poder, não tivesse feito do carisma uma forma particular do poder em vez de ver nele uma dimensão de todo poder, ou seja, outro nome da legitimidade, produto do reconhecimento ou do desconhecimento, ou da crença (essa quase sinônimos) “em virtude da qual as pessoas que exercem autoridade são dotadas de prestígio”.

Bourdieu, ao fazer uma releitura do *carisma* de Weber pela ótica do *simbolismo*, reitera que o modo pelo qual os agentes legitimam qualquer variante do poder encontra-se, em última instância, na crença incondicional dessa mesma autoridade. Um ato no limite irracional, inconsciente, ou seja, uma força que se estabelece pelo não

reconhecimento consciente dessa mesma força. Isso se liga de modo direto a ideia de que todo *capital*, por se constituir uma variante de poder, “exerce uma violência simbólica assim que é reconhecido, ou seja, desconhecido em sua verdade de capital” (BOURDIEU, 2013, p. 113). Ainda sobre este mesmo ponto – o fato da reinterpretação do *carisma* de Weber por Bourdieu, e, por isso ser de fundamental importância à nossa discussão – a algo a ser esclarecido. Em Weber (2014, p. 158-159), temos o seguinte:

“Denominamos” “*carisma*” uma qualidade pessoal considerada extracotidiana (na origem, magicamente condicionada, no caso tanto dos profetas quanto dos sábios curandeiros ou jurídicos, chefes de caçadores e heróis de guerra) e em virtude da qual se atribuem a uma pessoa poderes ou qualidades sobrenaturais, sobre-humanos ou, pelo menos, extracotidianos específico ou então se a toma como enviado por Deus, como exemplar e, portanto, como “*líder*”.”.

Já em Bourdieu (2013b, p. 92) vemos o seguinte: “O profeta traz, ao nível do discurso ou da conduta exemplar, representações, sentimentos e aspirações que já existiam antes dele, embora de modo implícito, semiconsciente ou inconsciente”. Entendemos que isso, longe de ser uma crítica no sentido estrito, é somente um complemento que faltava a Weber, do qual ele mesmo (2014, p. 159) se referiu no mesmo parágrafo: “O modo objetivamente correto como essa qualidade teria de ser avaliada, a partir de algum ponto de vista ético, estético ou outro qualquer, não tem importância alguma para nosso conceito”. Isso é que Bourdieu se propõe a fazer, “o modo objetivamente correto como essa qualidade teria de ser avaliada”. Neste sentido, Bourdieu (2013b, p. 93-94) afirma que

[...] para acabar de uma vez com a representação do carisma como uma propriedade ligada à natureza de um indivíduo singular, seria necessário, ainda, determinar, em cada caso particular, as características sociologicamente pertinentes de uma biografia particular que fazem com que um determinado indivíduo se encontre

socialmente predisposto a sentir e a exprimir, com uma força e coerência particulares, disposições éticas ou políticas, já presentes, de modo implícito, em todos os membros da classe ou grupo de seus destinatários.

Com efeito, para o francês, o carisma é sem dúvida um epifenômeno das condições sociais. Tanto no que se refere ao seu surgimento, quanto a sua aceitação/manutenção estão com base não em uma singularidade de uma liderança com uma exemplar personalidade, mas sim nas condições sociais, coletivas, que antes de qualquer coisa já anteriormente o fundamentam. Fechando este ponto e voltado ao conceito de capital simbólico em sua variante violência simbólica, poderíamos dizer que na sociologia estrutural/gerativista de Bourdieu nem mesmo os mais “extravagantes” líderes escapam ao habitus de seus seguidores. Ou seja, o líder só o é na medida em que também segue seus discípulos.

Assim sendo, é somente neste momento que podemos relacionar o que nos propusemos anteriormente neste mesmo texto: aproximar a noção weberiana de Estado como monopólio do exercício legítimo da violência ao de que todo campo se constitui um lócus de disputa pelo monopólio do exercício da violência simbólica legítima.

Para Weber (2012, p. 525-526),

[...] o Estado é aquela comunidade humana que, dentro de determinado território – este, o “território”, faz parte da qualidade característica –, reclama para si (com êxito) o monopólio da coação física legítima, pois o específico da atualidade é que a todas as demais associações ou pessoas individuais somente se atribui o direito de exercer coação física na medida em que o Estado o permita. Este é considerado a única fonte do “direito” de exercer coação.

O Estado Moderno em Weber, um epifenômeno vinculado ao processo de racionalização, é a instância burocratizada (estatutária), e, dentro de seus limites territoriais apresenta-se como sendo o único que por direito pode recorrer à utilização da coação física para se reproduzir enquanto ordem legítima. Neste ponto as duas ideias centrais, a que associamos a essa noção weberiana, é a de *monopólio* e a da *prática da*

violência legítima. No monopólio, a característica da concentração do *capital* que é escasso, e que por isso se faz o objeto da disputa (*distinção*); já no exercício da violência legítima, com já mencionamos, o que conta é a predisposição – por algum motivo material que sempre ao fim das contas é *simbólico* e que, por isso, fundamenta esta mesma legitimidade – em aderir às regras do jogo o que possibilitaria, nesta disputa em busca do que é escasso, tanto a prática quanto a sujeição à *violência simbólica*. Ou seja, ao adentrar qualquer espaço social entendido em quanto *campo*, o agente na verdade o adentra pelo fato de aceitar – e somente assim – por algum motivo este acordo tácito, pré-gnosiológico socialmente estabelecido.

É neste sentido que em *A Reprodução*, Bourdieu/Passeron, (2013a, p. 28), mesmo faltando-lhes a noção de *campo* que é posteriormente utilizada, identificam a escola – pelos efeitos significantes, o mesmo que dizer pedagógicos que produz e reproduz – como a mantenedora do exercício da *violência simbólica legítima*. Isso só é possível pelo fato de que ela (a escola), pela via da cultura – e isso implica a ideia de *arbitrário cultural*, ou seja, a imposição de uma cultura que servindo a fins tradicionais é escamoteada pela máscara do universal – se coloca socialmente como a instituição responsável por disponibilizar esta mesma cultura. Por isso, o melhor seria dizer que a escola, para os franceses, assim entendemos, é a legítima mantenedora do exercício da *violência cultural/simbólica legítima*.

4 A RECEPÇÃO DA TEORIA WEBERIANA ENTRE OS HERDEIROS E A REPRODUÇÃO

“*Que o homem não altere jamais um costume*”

Talmud

O que foi apresentado até o presente momento se constitui a base para os próximos desdobramentos de nossa discussão. Em seguida, apresentaremos alguns apontamentos quanto aos possíveis motivos da suspensão da proposta normativa *d’Os Herdeiros* em *A Reprodução*. Para tanto, é necessário que, anteriormente, possamos entender com clareza as principais características que constituem a *pedagogia racional*. Neste ponto, entraremos propriamente no “eixo analítico” de nossas investigações, pois, partir dessa etapa, é que operacionalizaremos, no sentido de aproximação, tanto a *tipologia* weberiana quanto as noções bourdieuso/passeronianas. Na sequência, ao apresentarmos a relação existente entre o *poder simbólico* e o sistema de ensino, estaremos adentrando o universo conceitual de *A Reprodução*. É indispensável que façamos tal esclarecimento pelo fato de que, em *A Reprodução*, os dois conceitos centrais – *arbitrário cultural* e *violência simbólica* – têm seus fundamentos na dimensão social do *simbolismo*.

Na sequência desse capítulo, nossas conclusões apontam para a predominância no sistema de ensino dos aspectos dominativos weberianos, mas, sobretudo, a novidade com base em *A reprodução*, também da dominação *simbólica*. No que se refere à *tipologia* weberiana, sinalizaremos que os *modos de ação* que mais prevalecem são os irracionais: a ação tradicional (habitual) e a afetiva (emocional). Portanto, sendo estes, logicamente teremos, no que se refere aos *tipos* dominativos, o tradicional e o carismático. Nisso, se pela perspectiva weberiana tal instituição, pelo processo regular da racionalização a que foi submetida, deveria comportar os modos de ação condizentes a este mesmo processo (ação racional/final), importa-nos apresentar como estes dois modelos – os irracionais – relacionam-se e ocupam a maioria das direções no interior da instituição de ensino “moderna”.

Finalizaremos esta discussão apresentando uma análise dos dois textos – “*A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*”, de 1966 e, “*Sistemas de ensino e sistemas de pensamento*”, publicado em 1967 - que de um lado, no primeiro, ainda apareceria a

defesa da normatividade *d'Os Herdeiros*, e o segundo, em que tal prerrogativa é abandonada. O objetivo seria esclarecer a “cisão teórica” que encontra-se, assim entendemos, nestes dois textos situados entre *Os Herdeiros* e *A Reprodução*.

4.1 OS POSSÍVEIS MOTIVOS DA SUSPENSÃO DA PEDAGOGIA RACIONAL

Com o objetivo de organizar de modo mais coerente a argumentação que se segue, primeiro apresentaremos as principais características que compõem a *PgR d'Os Herdeiros*, vinculando-a ao modelo analítico de inspiração weberiana dos modos de ação e das tipologias da dominação. Em seguida, discutiremos tal proposta normativa e sua suspensão na relação entre três ideias fundamentais contidas *n'A Reprodução*: *AC*, *VS* e *ação pedagógica*.⁵⁵ Acreditamos que os principais motivos que fizeram com que os autores não mais defendessem tal proposta normativa podem ser deduzidos do conteúdo articulado entre essas ideias, os modos de dominação weberianos, principalmente o tradicional e o carismático, mas acima de tudo, pela operacionalização de um novo conceito como modelo de dominação – a *dominação simbólica* de inspiração durkheimiana. Ainda, vale dizer que ao tratarmos da *tradição* e o *carisma*, estaremos conjuntamente articulando a noção de racionalidade moderna, proposta por Weber, porém, apontando para uma interpretação bourdieuso/passeroniana de como esta se efetivaria no sistema de ensino.

No que se refere às principais características da *PgR*, além daquilo que já foi indicado, podemos dizer que a proposta dos autores teria como função o de se colocar como uma alternativa plausível ao modelo pedagógico tradicional/carismático em vigor. Sobre este ponto, o de como se apresenta o *SE*, Bourdieu/Passeron (2014, p. 80) nos advertem no seguinte:

A experiência mistificada da condição estudantil autoriza a experiência encantada da função professoral: ao estabelecimento da relação, tecnicamente organizada, entre um pedagogo e

⁵⁵ Toda vez que surgir no texto o termo *ação pedagógica*, este será abreviado por *AP*.

um aprendiz pode substituir-se o encontro de eleição entre eleitos. **Porque permite aos professores se apresentarem como mestres que comunicam por dom pessoal uma cultura total,** esse jogo das complacências recíprocas e complementares obedece à lógica de um sistema que, como **o sistema francês em sua forma presente, parece servir a fins tradicionais mais que racionais e trabalhar objetivamente para formar homens cultos mais que homens de *métier*.** O próprio curso magistral ainda é uma troca porque a proeza da virtude se volta implicitamente para sujeitos dignos de recebê-la e de apreciá-la. A troca universitária é uma troca de dons na qual cada um dos parceiros concede ao outro o que espera dele, o reconhecimento do seu próprio dom (o negrito é nosso).

Importa-nos observar que os autores concluem inspirados na analítica weberiana dos modos de ação que o que esta em vigência na instituição de ensino – na relação entre professor, estudante e conteúdo – é as três formas ideais: a tradicional, a afetiva e a valorativa. Por isso, a instituição de ensino, da forma com que tem operado, se encontra presa aos moldes pré-modernos. Isto é, o que impera são formas não racionais de comportamento e, conseqüentemente, a predominância em relação ao modelo dominativo é, como ficou claro acima, o tradicional e carismático.

O que devemos lembrar, e isso em certa medida já fora destacado, é que tanto o modelo de análise quanto a proposta normativa (*PgR*) se inserem no “processo de racionalização do mundo da tradição ocidental, o qual também é um princípio teórico-metodológico de origem weberiana” (PICH, 2014, p. 179). Por esta perspectiva, sugerem os sociólogos franceses, este projeto de educação propriamente moderno teria como fundamento, em sentido weberiano, o modo de ação racional com referência a fins:

Para compreender em que e por que a situação do estudante encerra a possibilidade objetiva de uma relação irreal ou mistificada dos estudos e do futuro para os quais eles preparam, é preciso

construir, ao menos para fins heurísticos, o *tipo ideal* da conduta estudantil perfeitamente conforme com a racionalidade, conduta que envolveria exclusivamente meios concebidos como adequados em relação a fins postos de maneira unívoca (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 76).

Neste ponto, percebemos que esta proposta teórica, que aqui poderíamos denominá-la *analítico-normativa* – a compreensão da situação do estudante só é possível, se e somente se fosse apresentado o aspecto normativo de tal condição, ou seja, como esta situação estudantil, em termos de construção racional, deveria ser – comportaria a finalidade como objeto direcionador de toda *AP*. Ao apontar para um novo modelo relacional entre professor e estudante, não podendo ser mais o encontro envolto na ideologia da retribuição (dom) – situação mistificada – mas a do pedagogo e do aprendiz, que, por operar racionalmente um conteúdo de ensino, poderia ser possível romper com este círculo vicioso, ou, nos dizeres de Bourdieu/Passeron (2014, p. 80), “esse jogo de complacências recíprocas”. Aqui entramos no último ponto que queremos comentar, a dimensão teleológica da *PgR*. Não queremos afirmar que a pedagogia tradicional, dentro do atual *SE*, não tenha alguma finalidade. Porém, a finalidade que esta apresenta, por ser pautada nos modos irracionais, acaba por servir somente aos *herdeiros* da cultura, os “bem nascidos”. Por isso, a necessidade de pautá-la a outra finalidade. Esta finalidade, para a qual o ensino deveria se orientar teria como primeiro ponto o futuro profissional do estudante:

Também, com a condição de chegar até o fim da lógica, a maneira mais racional de exercer o *métier* de estudante consistiria em organizar toda a ação presente em relação às exigências da vida profissional e em pôr em prática todos os meios racionais para atingir, no menor tempo possível, e o mais perfeitamente possível, esse fim explicitamente assumido (Ibid., p. 78).

Pela perspectiva teleológica da nova proposta pedagógica, opondo-se à pedagogia tradicional – pois toma a condição do ser estudante como um fim em si mesmo, não vendo neste uma condição passageira – o ser estudante só tem fundamento se direcionar seus

estudos ao futuro para o qual deveria se preparar. Direcionando-se para esta finalidade, o futuro, o qual é exterior à sua condição atual, não só o estudante, também o professor, estariam ambos predispostos a ver tanto a condição daquele quanto a função deste como sendo provisórias. Ou,

Dito de outra maneira, o estudante não tem e não saberia ter outra tarefa senão trabalhar pelo seu próprio desaparecimento enquanto estudante. O que suporia assumir-se como estudante provisório: trabalhar para seu próprio desaparecimento enquanto estudante seria portanto trabalhar para o desaparecimento do professor como professor apoiando-se naquilo que o faz professor, ajudando nisso pelo professor que se atribuiria por tarefa preparar seu próprio desaparecimento enquanto professor (Ibid., p. 77).

A *PgR*, portanto, ao tomar a condição do estudante como algo que não tem valor em si mesmo senão pelo vínculo ao futuro tomado por antecipação, confrontaria a condição mistificada em que se encontra o lógica do *SE* fundamentado na tradição da instituição e no carisma pessoal. Para o estudante, a possibilidade de se construir ao mesmo tempo em que se liberta da figura do professor, para o professor a desconstrução em si mesmo do profeta, figura imponente do saber total, ao mesmo tempo em que permite ao aprendiz criar-se em autonomia. Porém, neste ponto, como meio de tensionar tal proposta, no sentido da dificuldade em estabelecê-la, já nos referindo aos estudos posteriores de *A Reprodução*, cabe-nos uma ressalva. O problema é que, na hipótese do *SE* passar a operar do modo como propõem os autores, os privilégios dos mestres, dos herdeiros da cultura, e consequentemente, das classes superiores, cessariam, visto que, para se manter em suas posições, estas se servem da atual lógica do *SE*. Isso é o que ficará mais claro no decorrer do texto.

O segundo ponto que podemos destacar da teleologia pedagógica, além dos fins profissionais já descritos, e neste sentido entraria a ação de fim valorativo, pois há a preocupação com as desigualdades mantidas pelo *SE*, seria que a *PgR* deveria buscar todas as condições eficazes para sanar o problema da *herança* cultural:

Uma pedagogia realmente racional deveria fundamentar-se na análise dos custos relativos das diferentes formas de ensino (cursos, trabalhos práticos, seminários, grupos de trabalho) e dos de ensino (desde o simples conselho técnico até a direção efetiva dos trabalhos de estudantes); ela deveria levar em conta o conteúdo do ensino ou os fins profissionais da formação e, visando aos diversos tipos de relações pedagógicas, não deveria esquecer seu rendimento diferencial segundo a origem social dos estudantes. Em qualquer hipótese, ela está subordinada ao conhecimento que se terá da desigualdade cultural socialmente condicionada e à decisão de reduzi-la (Ibid., p. 99).

Entendemos que as ideias contidas na citação nos apontam para os dois viés da racionalidade da *PgR*: primeiro, a racionalidade no que se refere aos meios didático-pedagógicos mais eficazes para a formação dos fins profissionais; segundo, a racionalidade valorativa, no sentido de reduzir as desigualdades socialmente condicionadas. Neste sentido, ao propor um novo direcionamento das estratégias de ensino, os autores estariam se colocando contrários à igualdade formal existente nas instituições de ensino. Pois, esta, acaba por solapar as diferenças sócio/culturais – não basta que todos estejam na escola para que esta seja igualitária – seria antes necessária a aplicação dos meios adequados que equalizem as diferenças culturais condicionadas para que, então, a mesma seja um instrumento igualitário. Nisso, é clara a entonação normativa da proposta.

Neste sentido, operacionalizando a partir da *tipologia* weberiana, entendemos que toda ação racional/final efetivada pelo *SE* – as ações propriamente pedagógicas: *APs* – estaria subordinada, em última instância, a um vértice valorativo: a ação racional/valorativa. Isso não quer dizer que estamos afirmando que a condição atual de operacionalização da instituição de ensino não apresenta a ação valorativa – se o conteúdo é erudito fica claro que apresenta – porém, esta serve somente a fins tradicionais, já que nos dizeres de Bourdieu e Passeron (2014, p. 80), ela visa “*formar homens cultos*”. Também não quer dizer que este conteúdo transmitido não seja racional no sentido final. Tanto o conteúdo em si mesmo, como produto da técnica e da ciência, quanto em seus métodos pedagógicos, a forma de transmiti-lo,

cumprem requisitos da racionalidade final. Isto é, buscam-se os *meios eficazes* para que o mesmo seja apreendido, no caso, somente pelos herdeiros, que são aqueles em cujos contextos familiares os bens culturais eruditos, marcados por uma profunda racionalização, tanto na sua produção, quanto na sua decodificação, se encontram presentes e são assimilados osmoticamente. A herança moderna não é demarcada mais pela posse do título nobiliário, mas pela posse dos bens culturais vinculados à cultura erudita, bem como pela posse do poder de instituição *simbólica* para a definição da cultura legítima. Assim, é neste ponto que entramos propriamente na discussão sobre os aspectos modernos do sistema de ensino: a modernidade, no sentido weberiano, é constituída justamente por apresentar as características da racionalidade final, mas, o que a dupla francesa aponta, assim entendemos, é que apesar do sistema de ensino apresentar a racionalidade de acordo com a modernidade, guarda em suas práticas resíduos tradicionais legitimados pela ideologia do *carisma* (dom). Ou seja, na medida em que apresenta um conteúdo a todos – supostamente universal – sem considerar as posições sociais diferenciadas em relação à proximidade ou não a este mesmo conteúdo, acaba por excluir os deserdados da cultura sob a fachada da racionalidade. Concluindo este ponto, a irracionalidade está justamente em pressupor o mérito – brilhantismo – onde somente existe herança. Feitos estes esclarecimentos é que então, somente agora, podemos afirmar: o sistema de ensino contribui para não efetivar o projeto moderno, pelo menos não em se tratando da promessa republicana/emancipatória.

Ainda, falando do conteúdo, podemos localizar os aspectos valorativos em dois modos distintos. O primeiro é o entendimento que os estudantes não poderiam ser tomados em pé de igualdade. Neste ponto, entraria, como um meio de aproximação analítica, o *princípio da diferença* proposto pelo teórico ético/político, o norte-americano John Rawls.⁵⁶ Este princípio, assim entendemos, estaria sendo representado no tratamento dados aos estudantes vindos de diferentes origens sócio/culturais. Isto é, portadores, por estes mesmos motivos, de *capital*

⁵⁶ O princípio da **diferença** que assegura que as eventuais desigualdades somente são aceitas caso beneficiem especialmente os menos favorecidos, e que nenhuma vantagem pode existir moralmente se isto não beneficia aquele em maior desvantagem (RAWLS, 1981, p. 67).

cultural escasso, em relação ao conteúdo escolar.⁵⁷ O segundo ponto valorativo, sendo consequência do primeiro, é que o *SE* ao tratar de modo diferenciado os estudantes provenientes de diferentes espaços sócio/culturais – o que através de uma *AP* poderia ser mudado – estaria agindo então de modo propriamente racional e, desse modo, poderia ser então uma instância em prol da *democratização da cultura*:

Se concordarmos que o ensino realmente democrático é aquele que se atribui como fim incondicional *permitir ao maior número possível de indivíduos apreender no menor tempo possível, o maior número possível de aptidões que caracterizam a cultura escolar em um dado momento*, vê-se que ele se opõe tanto ao ensino tradicional voltado à formação e à seleção de uma elite de pessoas bem-nascidas quanto ao ensino tecnocrático voltado à produção em série de especialistas sob medida (Ibid., p. 101 – itálico no original).

Desse modo, os sociólogos franceses apresentam a *PgR* como uma alternativa superadora tanto da *AP* escolar que favorece os favorecidos (e que reproduz as desigualdades), quanto daquela que produz técnicos “sob medida” das demandas do mercado de trabalho, sem qualquer formação crítica. Os autores, neste contexto da pesquisa, comprovam que a instituição de ensino contribui para reproduzir e consagrar as desigualdades, porém acreditam que se a mesma assumisse esta proposta ousada poderia fazer o contrário do que faz. Para eles, (Ibid., p. 38) “ela seria a via real da democratização da cultura”. Nisso entendemos que pelas características da *PgR*, o centro nevrálgico do *SE*, a saber, o modo duplo de dominação – o tradicional e o carismático – poderiam ser desconstruídos. É neste sentido, então, que o *SE* de fato poderia cumprir suas antigas promessas: ser um instrumento de

⁵⁷ Segundo Rawls (2002, p. 82-83), na distribuição de bens primários, e neste caso, entendemos que não há dúvidas de que o que a instituição de ensino oferece não o sejam, para que ocorra uma distribuição equitativa (justa) dos mesmos – pelo fator da escassez moderada - dever-se-á antes de qualquer coisa, considerar as diferentes posições sociais. Ou seja, maior benefício para os que estão em posições sociais desfavorecidas e, conseqüentemente, o menor benefício ao mais favorecido sócio/culturalmente.

transformação sócio/cultural. Eis o vértice valorativo pelo qual as demais formas de ações racionais deveriam orientar-se.

Fechando este subtítulo, poderíamos dizer: uma ação racional/final sim – os meios mais adequados (*APs*), para os fins desejados, a formação do profissional – mas, sobretudo, a democratização dos saberes culturais como sendo o vértice valorativo orientador. Neste sentido, assim entendemos, a ação que caracterizaria o *SE*, como autoridade institucional, é a racional/valorativa. Sendo possível a implantação destes modos de ação e por esta ordem, logicamente os modos de dominação até então predominantes – o tradicional e o carismático – deixaram de existir, pois no *SE* faltariam aqueles modos de ação irracionais que fundamentavam as relações do antigo modelo dominativo. Apesar dos autores terem mantido a base analítica que fundamenta a tese central de *A Reprodução* e também de outros escritos posteriores, o mesmo não ocorre com o caráter normativo. Não só em *A Reprodução*, mas em todos os escritos posteriores a 1967 sobre sociologia da educação, a tese normativa d'*Os Herdeiros* não é mais encontrada.⁵⁸ Como modo de dar continuidade ao próximo ponto no segundo subtítulo, refaremos a pergunta colocada no final das explanações sobre *A Reprodução*: qual seria o motivo que, em termos teóricos, fez com que os autores, de certo otimismo do primeiro livro – *PgR* – passassem a uma visão determinista quanto a possíveis mudanças do *SE* em *A Reprodução*?

4.2 O PODER SIMBÓLICO E O SISTEMA DE ENSINO

Para responder a indagação colocada no final do último subtítulo, é necessário que possamos adentrar o universo conceitual d'*A Reprodução*, pois acreditamos que as pistas fundamentais estejam presentes na articulação dos novos conceitos pertencentes a esta – *violência simbólica*, *arbitrário cultural* e *ação pedagógica* – relacionados à ideia de dominação *simbólica*. Neste sentido, teceremos

⁵⁸ É certo que nos estudos contratados pelo governo francês François Mitterrand no ano de 1985, “Preposições para o ensino do futuro”, Bourdieu juntamente com uma equipe propõem algumas medidas racionais para o ensino. Porém, vemos que estas seriam muito mais a partir de uma postura pedagógica – como pedagogo – do que uma postura propriamente sociológica. Ver o site: <<https://www.researchgate.net/publication/277171984>>.

uma explanação sobre a dimensão social do simbolismo – enquanto poder simbólico – visto que este constitui a base da argumentação encontrada em *A Reprodução*, nisso, observemos o que nos diz Pierre Bourdieu (1989, p. 7):

No entanto, num estado do campo em que se vê o poder por toda parte, como em outros tempos não se queria reconhecê-lo nas situações em que ele entrava pelos olhos dentro, não é inútil lembrar que – sem nunca fazer dele, numa outra maneira de o dissolver, uma espécie de “círculo cujo centro está em toda a parte em parte alguma” – é necessário saber descobri-lo onde ele se deixa ver menos, onde ele é mais completamente ignorado, portanto, reconhecido: o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou que o exercem.

Neste ponto, entramos no cerne que fundamenta as investigações bourdieusianas sobre dominação, a saber, a *dominação simbólica*. Para Pierre Bourdieu, este modo dominativo perpassa todas as outras formas de dominação weberianas propriamente ditas, – a tradição, o carisma, o burocrático – fundamenta-se na própria ordem dos significados e serve, em última instância, como modo de reconhecimento, distinção, classificação e hierarquização, mas também, acima tudo, de *consensus* sobre o mundo social, ou seja, é o responsável pela legitimação. Esta forma de dominação apresenta-se de modo eufemizado, isto é, como uma máscara, dissimulando as lutas reais entre as variadas posições/cosmovisões – o mesmo que dizer entre classes ou grupos – de uma determinada sociedade. Ele, o *poder simbólico*, por intermédio da inculcação de significações, é capaz de configurar as estruturas mentais de acordo com as estruturas sociais, possibilitando, dessa forma, a construção do mundo subjetivo de acordo com as hierarquizações de forças do mundo social. Porém, não seria somente na consciência que tais ficções agiriam como queria crer Cassirer, ou, como Marx, contrapondo a ideologia com a tomada de consciência, mas, também, não é só no corpo, enquanto modo de submissão mecânica em que o intelecto não participa – um pan/estruturalismo ou behaviorismo – é, na verdade, uma espécie de acordo pré-gnosiológico *incorpore*, incutido

socialmente. Talvez, no que se refere aos modos de dominação, esta seja uma das originalidades de Bourdieu (2007, p. 209), ver que “mesmo quando repousa sobre a força nua e crua, das armas ou a do dinheiro, a dominação sempre possui uma dimensão simbólica.” Porém, vale dizer que esta se produz e se mantém com maior eficácia agindo de modo sutil, isto é, apresentando um quê de racionalidade, mantém a máscara da legitimidade:

A forma suprema de violência simbólica é o *poder* (para além da posição ritual entre Habermas e Foucault) exercido *pelos meios da comunicação racional*, ou seja, com a adesão (extorquida) dos que, sendo os produtos dominados de uma ordem dominada por forças enfeitadas de razão (**como aquelas que agem por meio das sanções da instituição escolar** ou mediante as sentenças dos períodos econômicos), estão forçados a conceder sua aquiescência ao arbitrário da força racionalizadora (Ibid., p. 101 – o negrito é nosso).

É neste ponto que entramos propriamente na discussão de como este poder age camufladamente nas instituições de ensino. Em primeiro lugar, o que devemos observar é que para os autores, em *A Reprodução*, estes modos eufemizados não são característicos somente das instituições de ensino. As lutas simbólicas perpassam todas as formações sociais já que são, para Bourdieu/Passeron (2013a, p. 26), “entendidas como sistemas de relação de força e de sentido entre grupos ou classe”. Porém, há que se explicar dois termos que surgem dessa mesma relação de força e de sentido, sendo o primeiro condição de existência do segundo: O AC que se estabelece e a VS que se exerce.

A *seleção de significações que define objetivamente uma cultura de grupo ou de uma classe como sistema simbólico é arbitrário na medida em que a estrutura e as funções dessa cultura não podem ser deduzidas de nenhum princípio universal, físico, biológico ou espiritual, não estando unidas por nenhuma espécie de relação interna à “natureza das coisas” ou a uma “natureza humana* (Ibid., p. 29 – itálico no original).

Isso não significa somente o fato de que um determinado conteúdo cultural X, selecionado pelo grupo F – lembrando que selecionar também significa excluir – tendo como destinatários, por modo impositivo, o grupo Y, seria arbitrário. A arbitrariedade residiria no próprio conteúdo. Todo e qualquer conteúdo que pretende ser significante em qualquer espaço social, por ser algo exterior ao sujeito, é arbitrário. Para os autores, o conteúdo cultural significativo (simbólico), será sempre arbitrário na medida em que seu significado foi historicamente forjado, no sentido estrito do termo, nas relações de força entre os grupos ou classes. Neste sentido é que os autores se posicionam contrários ao universalismo – o universalismo é movido pelo interesse particular no universal e é o mais injustificável de todos os monopólios (2007, p. 86). Por isso, o arbitrário do que é imposto (o conteúdo) e a imposição desse arbitrário (o modo), será sempre um ato de VS.

Em segundo lugar, o que acima foi descrito relaciona-se diretamente ao o que o *SE* pratica através da *AP*:

Não há nenhuma AP que não inculque significações não dedutíveis de um princípio universal (razão lógica ou natureza biológica) tendo a autoridade sua parte em toda pedagogia, mesmo quando se trata de inculcar significações mais universais (ciência ou tecnologias); não há relação de força, por mecânica e brutal que seja, que não exerça também um efeito simbólico. Isso significa que a AP, que está sempre objetivamente situada entre dois pólos inacessíveis da força pura e da pura razão, deve tanto mais recorrer a meios diretos de coerção quanto as significações que ela impõe se impuserem menos por força própria, isto é, pela força da natureza biológica ou da razão lógica (BOURDIEU; PASSERON, 2013a, p. 31).

A *AP*, ao estabelecer uma relação de comunicação, torna-se objetivamente uma *VS*, na medida em que impõe conteúdos totais disfarçados sob a ótica da “cultura universal”. Tais conteúdos na verdade são aspectos culturais que legitimam a posição das classes dominantes, pois, em última instância, tanto representam quanto reproduzem os efeitos das estruturas das relações de forças entre as classes ou grupos:

Numa formação social determinada, a AP que as relações de força entre os grupos ou classes constitutivas dessa formação social põem em posição dominante no sistema das AP é aquela que, tanto por seu modo de imposição como pela delimitação daquilo que ela impõe e daqueles a quem ela o impõe, corresponde o mais completamente, ainda que sempre de maneira mediata, aos interesses objetivos (materiais, simbólicos e, sob a relação considerada aqui, pedagógicos) dos grupos ou classes dominantes (Ibid., p. 28 – itálico no original).

Estas relações de força entre os grupos tornam-se irreconhecíveis diante da mediação do *SE*. A característica principal da *AP*, ao operar determinado conteúdo simbólico, é que a mesma não se apresenta como força pura e nem como pura razão: no caso de força pura teria como problema a dificuldade em reproduzir sua legitimidade, no caso de pura razão, se é que isso seria possível, mostraria sua verdade objetiva, ou seja, os interesses não mais disfarçados das classes dominantes, o que também acarretaria o mesmo problema quanto à legitimidade. Neste sentido, toda ação de *VS* que consegue obter êxito, consegue pelo fato de impor o desconhecimento de sua verdade objetiva enquanto violência. Por isso, tanto os agentes responsáveis pelo trabalho pedagógico – educadores legítimos, emissores munidos da autoridade pedagógica – quanto os receptores, destinatários legítimos, estudantes, desconhecem a verdade dessa relação de força:

A AP cujo poder arbitrário de impor um arbitrário cultural repousa em última análise sobre as relações de força entre os grupos ou classes constitutiva da formação social em que ela se exerce [...] contribui reproduzindo o arbitrário cultural que ela inculca, para reproduzir as relações de força em que se baseia seu poder de imposição arbitrária (função de reprodução social da reprodução cultural) (Ibid., p. 31 – itálico no original).

Este círculo que se estabelece entre as estruturas sociais, lugar das disputas reais, e o mundo da cultura, lugar em que tais disputas não

aparecem senão de modo eufemizadas, tem no *SE* o ponto dissimulativo dessa verdade. Agindo desse modo, o *SE*, como instrumento de dissimulação, ao reproduzir as estruturas das relações de forças entre classes ou grupos, por intermédio da cultura geral – o que não existe, pois em uma formação social entendida como um sistema de relação de força e de sentido entre grupos ou classe, a ideia de uma cultura de todos para todos só se efetiva mascarando sua verdade objetiva – encontra sua legitimidade ao mesmo tempo em que assegura a legitimidade da cultura dominante. Neste ponto, vale uma aproximação à dominação tradicional weberiana – lembrando que ao apresentar este modelo de dominação, não estamos tratando este como um modo de organização social, isso já destacamos, o que nos interessa são os aspectos residuais – no sentido cultural/habitual. Ao se referirem à legitimidade assegurada ao modelo cultural dominante, os autores estão apontando para a dominação cultural que ocorre por intermédio do *SE*. Nisso, tanto pelo conteúdo cultural quanto pela legitimidade que goza a instituição de ensino como a administradora *mor* de tal conteúdo, vincula-se ao modelo de dominação que tem como principal fundamento a ação habitual.

4.3 OS MODOS DE *DOMINAÇÃO* E A IMPOSSIBILIDADE DE UMA *AÇÃO PEDAGÓGICA RACIONAL* NOS MOLDES D'OS *HERDEIROS*

No que segue sinalizaremos que para os autores de *A Reprodução*, o que prevalece no *SE* são as formas pré-modernas de dominação, a tradição conjugada ao carisma professoral, reformuladas a partir da sua relação com a herança moderna racional, conforme já apontamos anteriormente. Mas que ainda – e isso é o que confirmaria a impossibilidade de ação racional final/valorativa – é que para além das formas weberianas dominativas propriamente ditas, esta se constitui em dominação *simbólica*. Para tanto, iniciaremos fazendo uma análise sobre o caráter tradicional do *SE*, bem como da condição carismática de seu agente pedagógico: o professor.

Se perguntássemos às pessoas de nossa sociedade se existe alguma importância social nas instituições de ensino, acreditamos que prontamente as mesmas responderiam que sim. Se fizéssemos, às mesmas pessoas, outra pergunta: quais seriam as características principais de um bom professor? Acreditamos que a grande maioria das características elencadas teria ligações, de algum modo, com a noção de carisma weberiano. Não há dúvidas de que a instituição de ensino,

diante do senso comum, goza de legitimidade. Não há dúvidas de que a postura do “bom” professor também tem sua legitimidade assegurada socialmente. Partindo desse ponto já podemos destacar que, nas sociedades modernas, tanto as instituições de ensino quanto a figura do professor por ela delegada, enquanto *persona* social obtém uma posição assegurada (autoridade), ou seja, são legítimas socialmente. Porém, o que nos cabe analisar, partindo deste ponto, é aquilo que escapa ao senso comum: sociologicamente, o que está por detrás da legitimidade social dada à instituição de ensino? E o que, sociologicamente, quer mesmo dizer a ideia de “bom” professor? Nisso, entendemos que tais respostas, em parte, podem ser encontradas a partir da análise do texto *A Reprodução*.

Introduzindo a análise, observemos o que Weber nos diz:

O âmbito da influência com caráter de dominação sobre as relações sociais e os fenômenos culturais é maior do que parece à primeira vista. Por exemplo, **é a dominação que se exerce na escola que reflete nas formas de linguagem oral e escrita consideradas ortodoxas.** Os dialetos que funcionam como linguagem oficial das associações políticas autocéfalas, portanto, de seus regentes, vieram a ser essas formas ortodoxas de linguagem oral e escrita e levaram às separações “nacionais” (por exemplo, entre a Alemanha e a Holanda). **Mas a dominação exercida pelos pais e pela escola estende-se para muito além da influência sobre aqueles bens culturais (aparentemente apenas) formais até a formação do caráter dos jovens e, com isso, dos homens** (WEBER, 2014, p. 141 – o negrito é nosso).

Ao analisarmos esta afirmação weberiana, no que se refere ao modo de dominação exercido pelo *SE*, percebemos que os autores de *A Reprodução* partem de um pressuposto semelhante – o fato de que bens culturais não são somente bens culturais. Porém, o elevam a um grau maior, visto que conseguem delinear os traços fundamentais e característicos de como a dominação, por intermédio desses bens – culturais/simbólicos – de fato se efetiva no *SE*. No que se refere à

relação entre o *SE* e as formas weberianas de dominação, vemos que neste existe um espaço social privilegiado onde há uma concordância tácita, em forma de uma solidariedade de interesses, entre a dominação tradicional da instituição, seu conteúdo pedagógico, também de ordem tradicional, e seus agentes pedagógicos. Por isso, cabe-nos observar, referente ao modo da dominação tradicional e carismático que se efetiva no *SE*, a relação conjugada entre a tradição da própria instituição, a forma tradicional/carismática com que se exerce a *AP* e o conteúdo inculcado como também sendo elemento cultural da dominação tradicional.

Quanto a isso, analisemos o que Bourdieu e Passeron nos dizem:

Todo sistema de ensino institucionalizado (SE) deve as características específicas de sua estrutura de funcionamento ao fato de que lhe é preciso produzir e reproduzir, pelos meios próprios da instituição, as condições institucionais cuja existência e persistência (autorreprodução da instituição) são necessários tanto ao exercício de sua função própria de inculcação quanto à realização de sua função de reprodução de um arbitrário cultural do qual ele não é o produtor (reprodução cultural) e cuja reprodução contribui à reprodução das relações de força entre os grupos ou as classes (reprodução social) (2013a, p. 76-77 – itálico no original).

Entendendo a tradição, nas palavras de Weber (2012, p. 235), como a “inviolabilidade do eterno ontem”, vale o destaque de que o *SE* só se mantém pelo fato de, sócio/historicamente, cumprir uma função. A saber, por intermédio da reprodução da cultura, ou seja, atualizando o passado, pois em se tratando de cultura o mesmo não cria nada de novo, produz estruturas mentais de acordo com as estruturas sociais. É reproduzindo os elementos da cultura que o mesmo encontra espaço – o mesmo que dizer legitimidade – para se auto/reproduzir enquanto instituição. Nisso, assim entendemos, se em Weber (2014, p. 141), é pela escola que se forma um tipo de homem, em Bourdieu/Passeron a instituição de ensino em sua totalidade (*SE*) tem como função a formação de um *habitus* de acordo com o que as estruturas das relações de forças, existentes em uma determinada sociedade, assim o permitem.

Porém, o modo tradicional, e isso não poderia ser diferente, não é só na instituição de ensino enquanto instância juridicamente situada que ocorre. A AP que a mesma mantém apresenta por móbile todo um conjunto de elementos tradicionais – principalmente em seus conteúdos, mas também, nos exercícios extensivos, textos canônicos, avaliações etc. – que favoreceram o êxito à sua função:

Enquanto imposição arbitrária de um arbitrário cultural que supõe a autoridade pedagógica, isto é, uma delegação de autoridade, a qual implica que a instância pedagógica reproduza os princípios do arbitrário cultural, imposto por um grupo ou uma classe como dignos de ser reproduzidos, tanto por sua existência quanto pelo fato de delegar a uma instância a autoridade indispensável para reproduzi-lo, a AP implica o trabalho pedagógico com trabalho de inculcação que deve durar o bastante para produzir uma formação durável; isto é, um habitus como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessão da AP e por isso de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado (BOURDIEU; PASSERON, 2013a, p. 53 – itálico no original).

Analisando este ponto, notamos que uma AP que pretenda uma eficácia – perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado – deverá pressupor uma autoridade pedagógica dada pelas condições sociais que a possibilitam. Ou seja, a autoridade outorgada a uma instância pedagógica advém de sua legitimidade em uma formação social: autoridade pedagógica significa legitimidade pedagógica. Neste sentido, o SE, ao mobilizar tanto seus meios quanto seus conteúdos, – sob aparência da distribuição de bens culturais “universais” de modo democrático, e isso já mencionamos – prega aos convertidos, pois faz voltar às mãos da classe portadora e beneficiária destes mesmos bens o que ela espera, um diálogo privilegiado com os seus próprios aspectos culturais. Nisso, transmite pela ordem da cultura o equivalente daquilo que é a transmissão do capital genético na ordem biológica (Ibid., p. 54). Neste ponto, poderíamos fazer uma pergunta: o que significa em termos

políticos a presença da dominação tradicional no *SE*? Responderíamos que esta é uma modernização seletiva e excludente. Portanto, com os autores de *A Reprodução*, entendemos que o *SE*, enquanto instituição, por seu exercício (*AP*), bem como por seu conteúdo interiorizado, “tem sempre uma função de manter a ordem” (Ibid., p. 62), acabando, sem dúvida, por servir aos fins tradicionais.

Ao finalizar a discussão sobre os aspectos tradicionais do *SE*, queremos prosseguir delineando sobre como o corpo especializado (professores), procede – em sentido dominativo – no interior das instituições de ensino:

Poder-se-ia igualmente, numa perspectiva weberiana, considerar que as características determinantes da instituição escolar são adquiridas desde o momento que aparece um corpo de especialistas permanentes cuja formação, recrutamento e carreira são regulados por uma organização especializada e que encontram na instituição os meios de afirmar com sucesso sua pretensão ao monopólio da inculcação legítima da cultura legítima (Ibid., p. 78).

Entendemos que quando os autores franceses se referem ao corpo de especialistas, na perspectiva weberiana, na verdade estão apontando para a característica marcante da sociedade moderna que seria a forma racionalizada da divisão do trabalho em especialidades. Isto é, o modo racional/burocrático como constituinte do corpo de profissionais: “*qualificação profissional*”. (WEBER, 2014, p. 143). Neste sentido, não somente as características anteriormente descritas (formação e recrutamento), mas principalmente o próprio exercício da profissão deveria ser pautado por ações as mais racionais. O trabalho, no sentido moderno, é uma ação planejada e executada dentro de uma técnica, por isso, ser profissional significa agir com proficiência, com profissionalidade. Compete a este especialista, aproximando-o da tipologia weberiana, com base nos parâmetros estatutários (racional/legal), agir buscando os meios adequados para se atingir os fins desejados. Logo, sua ação característica deveria ser a racional/final. Deveria, porém Bourdieu/Passeron nos indicam que isso é o que não ocorre. O diagnóstico do modo de ação e, conseqüentemente, de

dominação praticada por tais autoridades educacionais no *SE* já é esclarecedor no primeiro livro *Os Herdeiros*.⁵⁹ Em se tratando de *A Reprodução*, a comprovação não é diferente. Porém, queremos tratar especificando, para melhor compreensão, três pontos que no decorrer da argumentação se entrecruzarão: primeiro, como o *carisma*, que, segundo Weber, se opõe à tradição, no *SE* apresenta uma concordância com a mesma, ou seja, apesar do *SE* representar o modo tradicional de dominação, comporta em seu interior agentes portadores da dominação carismática;⁶⁰ segundo, como no *SE* ocorre o modo rotinizado da dominação carismática vinculada ao professor;⁶¹ e o último, partindo da ideia weberiana de que uma dominação carismática, para que obtenha êxito, ou seja, adquira legitimidade, deve prestar conta aos dominados, queremos esclarecer como isso ocorre entre os agentes legítimos – corpo

⁵⁹ “A experiência mistificada da condição estudantil autoriza a experiência encantada da função professoral: ao estabelecimento da relação, tecnicamente organizada, entre um pedagogo e um aprendiz pode substituir-se o encontro de eleição entre eleitos. Porque permite aos professores se apresentarem como mestres que comunicam por dom pessoal uma cultura total, esse jogo das complacências recíprocas e complementares obedece à lógica de um sistema que, como o sistema francês em sua forma presente, parece servir a fins tradicionais mais que racionais e trabalhar objetivamente para formar homens cultos mais que homens de *métier*. O próprio curso magistral ainda é uma troca porque a proeza da virtude se volta implicitamente para sujeitos dignos de recebê-la e de apreciá-la. A troca universitária é uma troca de dons na qual cada um dos parceiros concede ao outro o que espera dele, o reconhecimento do seu próprio dom” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 80).

⁶⁰ A dominação carismática, como algo extracotidiano, opõe-se estritamente tanto à dominação racional, especialmente a burocrática, quanto à tradicional, especialmente a patriarcal a patrimonial e a estamental. Ambas são formas de dominação especificamente *cotidianas* – a carismática (genuína) é especificamente o contrário [...] a carismática derruba o passado e, neste sentido, é especificamente revolucionária (WEBER, 2014, p. 160).

⁶¹ Quando a dominação carismática tende a se tornar permanente, a mesma sofre mudanças substanciais tornando-se: tradicionaliza-se ou racionaliza-se (legaliza-se), ou, as duas coisas, dependendo dos aspectos (WEBER, 2014, p. 161-162).

de profissionais, centralizado na figura do professor carismático – e os destinatários legítimos, os estudantes.⁶²

Nas palavras dos autores, iniciemos pelo primeiro ponto:

Como o padre que serve de fato a instituição quando, enquanto detentor do poder sobre os oráculos que lhe delega a instituição, consegue preservar a representação de sua infalibilidade fazendo recair sobre os fiéis o fracasso das práticas da salvação, assim o professor protege a instituição que o protege quando tende a se esquivar e a impedir a comprovação de um fracasso que, mais do que o seu, é o da instituição, e que ele não pode exorcizar, pela retórica estereotipada da censura coletiva, a não ser desenvolvendo a angústia da salvação (BOURDIEU; PASSERON, 2013a, p. 143).

Ao estabelecer uma relação de comunicação entre as partes interessadas, no caso educadores legítimos – comunicadores de um conteúdo legítimo – e os estudantes, destinatários legítimos, nos limites dados por uma instituição de ensino, e, sendo a mesma cumpridora de uma função dentro de uma estrutura social maior que a fundamenta, o professor coloca-se como a autoridade pedagógica indiscutível e ao mesmo tempo infalível. Pois, ao considerar tudo que sua *persona* enquanto autoridade pedagógica representa – cumprir a função de interiorizar os princípios práticos de um arbitrário, condição dada pelo desconhecimento dessa verdade objetiva, por isso indiscutível – em caso de sua ação apresentar falhas, seria o mesmo que se colocar contra tudo aquilo que o fundamenta como representante legítimo de uma instituição legítima. É neste sentido que se estabelece uma relação tácita entre o professor e a instituição que o mesmo representa: a instituição só existe enquanto agente social pelas práticas de seus profissionais (APs), ao mesmo tempo tais profissionais retiram da instituição o que necessitam para assegurar sua posição social:

⁶² O líder carismático deverá, por provas – benefícios prestados aos dominados – demonstrar constantemente que, de fato, é um agraciado dos deuses (WEBER, 2014, p. 159).

Concedendo ao docente o direto e o poder de desviar em proveito de sua pessoa a autoridade da instituição, o sistema escolar assegura-se o mais seguro meio de obter do funcionário que ele coloque todos os recursos e todo seu selo pessoal a serviço da instituição e, por isso, da função social da instituição (BOURDIEU; PASSERON, 2013a, p.159).

Este jogo de interesses que ocorre entre as instituições e seus agentes acaba, tanto por conciliar, quanto por legitimar a *tradição* e o *carisma* no interior do *SE*. Explicando melhor a afirmação: a instituição oferecendo ao professor a posição central – o *especialista*, comunicador legítimo de um conteúdo tradicional/carismático, o mesmo que dizer legítimo – para onde se dirigem todos os olhares, tudo o que se necessita para ser mestre, em uma palavra, súditos, este retribui, com ardor de missionário, comunicando com “graça” o que foi creditado pela mesma (instituição) à sua pessoa. É por esta razão que a instituição, como digna representante da tradição, abre suas portas aos entusiastas carismáticos e, mantendo uma aliança com os mesmos, o *SE*, no que se refere à solidariedade de interesses, ambos só têm a ganhar.

Neste sentido, cabe-nos agora observar o segundo ponto a ser discutido, como a dominação carismática docente se rotiniza no interior do *SE*. Nisso, defenderemos a ideia de que, de acordo com os autores de *A Reprodução*, esta forma rotinizada – tanto pela tradicionalização, quanto por sua racionalização – apresenta, com maior evidência, a forma weberiana de carisma de cargo.⁶³ Porém, primeiramente queremos partir do que o próprio Weber (2014, p. 344) nos diz:

Vinculado não a uma pessoa com tal, mas sim ao detentor de um cargo ou a uma forma institucional, sem consideração da pessoa. Neste caso, a conservação do carisma somente se justifica pelo fato de que se mantém o caráter do extraordinário, não acessível para cada qual, nas

⁶³ O carisma de cargo, segundo Weber (2012, p. 344), é a objetivação de uma posição de mando, capaz de produzir decretos, sentenças, unicamente pela autoridade, não da pessoa como tal, mas, em função do cargo que esta pessoa ocupa. Ver também Weber (2012, p. 349).

relações entre os carismaticamente dominados e os preeminentes por princípio, e que o carisma precisamente por isso serve para função social na qual é aplicado.

Esta afirmação se encaixa perfeitamente na *persona* social do agente pedagógico/professor. Neste sentido, ainda com Weber (Ibid., p. 349), poderíamos dizer que não há outro modelo que represente tão bem a figura professoral do que o da teoria católica do “*character indelebilis* do sacerdote”. O professor, assim como o padre, ao se colocar como legítimo e digno representante da instituição a qual o convoca, confirma e assiste – lembrando que esta dignidade não teria a ver com algum tipo de merecimento pessoal, pois é uma posição outorgada pela instituição e que cumpre, por meio dessa, uma função social – seria o comunicador de um *mysterium*: o padre, a salvação, o professor, o conteúdo cultural “objetivo” (universal), o que, em se tratando das classificações sociais advindas da posse ou não desse mesmo conteúdo, não seria muito diferente. Esta objetivação do *carisma* é a tentativa – por via da racionalização ou tradicionalização – de fazer do extraordinário algo cotidiano, isto é, tornar os poderes “mágicos” contidos no *carisma* uma forma utilitária, manipulável. Vale lembrar que Weber diagnostica que o cargo, o que nas formas pré-burocráticas era apenas vínculo não necessariamente fixo, torna-se, no funcionalismo moderno, profissão. Ou seja, o que anteriormente se efetivava e, ao mesmo tempo se extinguiu, somente como uma relação de simples prestação de serviços a um senhor, no período moderno, com o avanço das organizações burocratizadas, ele ganha dentro das instituições estatuto social permanente. Esta condição nos é descrita em *A Reprodução*:

Forçado a ilustrar a qualidade de sua função da cultura que ele comunica pela qualidade de sua maneira pessoal de comunicá-la, o professor deve ser dotado pela instituição dos atributos simbólicos da autoridade ligada a seu cargo (a começar pela “farda do discurso” que para o professor é o que o avental ou o jaleco branco é para o cozinheiro, para o cabeleireiro, para o do café ou para o enfermeiro), para poder se dar à elegância de renunciar ostensivamente às pretensões mais visíveis da instituição acentuando os aspectos da tarefa que, como os gestos do

cirurgião, do solista ou do acrobata, são os mais indicados a manifestar simbolicamente a qualidade única do executante e da execução: as façanhas mais tipicamente carismáticas, como a acrobacia verbal, a ilusão hermética, as referências desconcertantes ou as obscuridades peremptórias assim como as receitas técnicas que lhe servem de suporte ou de substituto, como a dissimulação das fontes, a introdução de gracejos preparados ou o evitar das expressões comprometedoras, devem sua eficácia simbólica à instituição à situação de autoridade que lhe confere a instituição (BOURDIEU; PASSERON, 2013a, p. 160).

Ligada a um cargo, a condição carismática transforma-se em qualidade objetiva cumpridora, no interior de uma formação social, de uma função. Isso encontra legitimidade em uma sociedade, pelo fato de que a função social que cumpre, apoiada pelo *SE*, liga-se aos interesses dos grupos ou classes que se encontram em posição de domínio. Weber (2014, p. 160) nos alerta que, diferentemente das outras formas de dominação, é no carisma que mais se efetiva a dominação em virtude de uma constelação de interesses. Tais interesses seriam as condições favoráveis em encontrar provas (benefícios), que avalizariam tal modo de relação social pautada pelo carisma. Como ele mesmo afirma (2012, p. 326): “se o reconhecem, é o senhor deles enquanto sabe manter seu reconhecimento mediante provas”.

Desse modo, entrando em nosso último ponto, assim como existe uma concordância entre a instituição que representa a tradição e seus agentes carismáticos, podemos dizer que isso também ocorre entre os agentes pedagógicos e seus séquitos (estudantes).

Com efeito, sob pena de se dar o milagre de um princípio absoluto (como levaria a fazê-lo a teoria weberiana do carisma), é preciso estabelecer que o profeta que logra êxito é aquele que formula, para o uso dos grupos ou classes aos quais ele se dirige, uma mensagem cujas condições objetivas sejam determinadas pelos interesses, materiais e simbólicos, desses grupos ou classes, predispondo-os a escutar e a compreender. Dito de

outra maneira é preciso inverter a relação aparente entre profecia e sua audiência: o profeta religioso ou político prega sempre para os convertidos e segue seus discípulos ao menos do mesmo modo que seus discípulos o seguem, já que só escutam e compreendem as suas lições aqueles que, por tudo o que eles são, lhes deram objetivamente mando para lhes dar a lição (BOURDIEU; PASSERON, 2013a, p. 47).

Estas provas, que nos relata Weber, em Bourdieu/Passeron podem ser interpretadas como os interesses objetivos, ligados às posições sociais dos grupos ou classes, em relação ao o que se espera do *SE*. Para as classes dominantes, um modo legítimo de manter a posição – *distinção* – para os dominados dentro da formação social, uma chance, mesmo que pequena – como se comprova no caso da pequena burguesia e dos super/selecionados, os esforçados – de ascensão social. Este acordo tácito entre ambas as partes – instituição, agentes pedagógicos e as classes ou grupos – é responsável por solidificar cada vez mais a ideologia do dom no interior do *SE*. Como já vimos anteriormente, diferentemente de Weber, Bourdieu/Passeron – e isso se deve tanto a pré-noção de *habitus*, quanto, à função social atribuída ao *simbolismo* em suas pesquisas – invertem os fundamentos que legitimam a *persona* carismática. Como já vimos (p. 74-75), da crença em algo pessoal, exemplar, extracotidiano, para às condições sócio/culturais que sendo predispostas por interesses, ao mesmo tempo imprimem como legitimam tal conduta em determinada *persona*.

Ainda em se tratando da dominação carismática docente, o interessante seria que se fizéssemos uma arqueologia no sentido foucaultiano do termo dessa *persona*, possivelmente chegaríamos às formas carismáticas genuínas da dominação religiosa, aos antigos xamãs, curandeiros e profetas que mantinham sua posição de dominação, na medida em que, invocando as forças sobrenaturais, respondiam aos interesses de seus seguidores. Na ação docente, assim como na ação daqueles, se observa o monopólio do exercício da *violência simbólica* legítima, sendo a posse dos bens culturais eruditos, altamente racionalizados, aliados a modos de expressão carismáticos, condições de possibilidade para tal exercício. E, em relação ao distanciamento da *tipologia* na forma “pura”, como a do curandeiro, isso se deve ao fato de que pelas forças da racionalização e da

tradicionalização, ela teve que aceitar aos limites impostos pela rotinização, frutos do processo de racionalização/burocratização do mundo moderno. Neste sentido, entendemos que para os autores de *A Reprodução*, este arquétipo histórico da dominação pela “graça”, encontrou asilo seguro, não só nas democracias plebiscitárias, programas midiáticos, partidos políticos etc., mas também – o que é nossa hipótese de investigação – nas instituições de ensino. Atualmente, muito mais confortável que para os antigos portadores do *carisma*, sujeitos às mais variadas intempéries sociais, enquanto que para estes, em se tratando de seu lugar/posição, está assegurada por uma das mais legitimadas instituições que se diz moderna.

Porém, dadas todas as implicações anteriores descritas, poderíamos nos perguntar: seria possível, para os autores, uma *AP* de modo diferente? Uma comunicação pedagógica que não praticasse uma *VS*? Que não reproduzisse de modo dissimulado as estruturas das relações de força entre as classes ou grupos? Ou seja, uma *PgR*, aos moldes da proposta encontrada n’*Os Herdeiros* – capaz de dispor o conteúdo cultural de modo democrático, e que rompesse com os modos de ação que dão base para os referidos tipos de dominação presente no *SE* – seria viável sociologicamente?

A resposta em parte nos é dada nos dizeres dos autores:

Logicamente contraditória a ideia de uma *AP* que se exercesse sem autoridade pedagógica é sociologicamente impossível: uma *AP* que visasse revelar em seu próprio exercício sua verdade objetiva de violência e destruir por esse meio mesmo a base da autoridade pedagógica do agente seria autodestrutiva (Ibid., p. 33).

Neste ponto, os autores localizam um paradoxo no exercício da docência. Toda *AP* somente se efetiva através de uma autoridade que a execute. Em primeiro lugar, toda e qualquer autoridade tem como prerrogativa de sua existência as condições sócio/culturais que a sustentam. Eis o problema: se é o caso de que a autoridade tem seu fundamento nas condições sociais, a mesma sociologicamente será sempre impositiva, pois em última instância representa os aspectos advindos das tensões das estruturas de força entre as classes ou grupos dessa mesma condição social. Decorre disso que uma autoridade

pedagógica neutra, dada às condições sociais, seria impossível. Isto é, o exercício de uma autoridade necessariamente é portador em si mesmo de VS, do contrário não seria exercício de uma autoridade. Por isso – tomando o que acima foi descrito e também o que já foi anteriormente tratado, quando destacamos o caráter arbitrário de todo conteúdo cultural significativo – podemos dizer que toda e qualquer AP necessariamente será arbitrária, tanto em seu conteúdo quanto em seu exercício. Isso é o que Bourdieu/Passeron (Ibid., p. 34) destacam:

Para libertar todas as implicações deste paradoxo é suficiente refletir nas incertezas às quais seria conduzido aquele que desejasse basear uma prática pedagógica: é a mesma coisa que ensinar o “relativismo cultural”, isto é, o caráter arbitrário de toda cultura de grupo ou de uma classe; seria diferente pretender dar uma educação relativista, isto é, produzir realmente um homem cultivado que seria o indígena de todas as culturas. Os problemas que colocam as situações de bilingüismo ou de biculturalismo precoces dão apenas uma fraca ideia da contradição insuperável com que se chocaria uma AP que pretendesse tomar por princípio práticas de aprendizagem a afirmação teórica do arbitrário dos códigos lingüísticos ou culturais. Prova pelo absurdo de que toda AP tem objetivamente por condição de exercício o desconhecimento social da verdade objetiva da AP.

Neste ponto, acreditamos, são nos dados pistas do possível motivo que fez com que os autores abandonassem a proposta pedagógica *d’Os Herdeiros*: a educação só ocorre por intermédio das *mediações simbólicas*, por isso, todo o exercício destinado à AP necessariamente será a prática da *violência simbólica*. Porém, existe um último ponto que devemos destacar. Entendemos que em *A Reprodução*, a tese originária *d’Os Herdeiros* ganha novos contornos para além do simples fato do peso da herança cultural na trajetória do estudante, o que poderia ser mudado, acreditavam, por uma inferência pedagógico/normativa. Estes novos contornos são o fato de que o SE, apesar de apresentar certa autonomia – o fato de ser uma instituição sedimentada e legitimada historicamente, com regras próprias e com um

corpo de profissionais que a sustentam – carrega em si uma dependência em relação às estruturas das relações de força entre as classes. Não há como educar para uma classe, pois seria o mesmo que separá-la do mundo social, o que seria impossível. E, mesmo se isso fosse possível, ainda assim a ação de educar, sociologicamente, seria a prática da VS. Por isso, entendemos que o diagnóstico que prevalece, sociologicamente, é o de que não se pode mudar esta realidade. Neste sentido, a hipótese de mudar o SE, fazendo do mesmo um instrumento de ação política, é colocada em suspensão pelos franceses:

Mas é suficiente, para se convencer do caráter utópico de uma política da educação baseada sobre esta hipótese, observar que, sem mesmo falar da inércia própria a toda instituição educativa a estrutura das relações de força exclui uma AP dominante que possa recorrer a um trabalho pedagógico contrário aos interesses das classes dominantes que lhe delegam sua autoridade pedagógica. Além disso, não se pode ter uma tal política como própria ao interesse pedagógico das classes dominadas a não ser com a condição de identificar o interesse objetivo dessas classes com a soma dos interesses individuais de seus membros (por exemplo, em matéria de mobilidade social ou de promoção cultural) o que conduz de novo ao esquecimento de que a mobilidade controlada de um número limitado de indivíduos pode servir a perpetuação da estrutura das relações de classe; ou em outros termos com a condição de supor possível a generalização ao conjunto da classe de propriedades que não podem sociologicamente pertencer a certos membros da classe se não na medida em que elas permaneçam reservadas a alguns, e por conseguinte recusadas ao conjunto da classe enquanto tal (Ibid., p. 76).

Por conseguinte, de acordo com o elencado, nossas pesquisas apontam que em *A Reprodução* o caráter normativo encontrado n'Os Herdeiros é totalmente suspenso e com fortes motivos. A legitimação outorgada ou não a uma instância pedagógica, no sentido de aceitação,

está sempre ligada ao valor *simbólico* que a mesma, por sua *AP*, pode oferecer às classes ou grupos dominantes desta mesma formação social. Esta suspensão se deve, assim entendemos, ao fato de que os novos estudos fundados em instrumentos analíticos poucos diferenciados revelaram aspectos não antes considerados. Principalmente em relação ao caráter *arbitrário* de todo *conteúdo cultural – dominação simbólica* – mas também, fundamentalmente ligado a este, foi o fato da revelação de que são as estruturas de relações de forças que mantêm o *SE*. Para os franceses, todo o exercício pedagógico tem como fundamento o pressuposto do universalismo, isto é, para que ocorra deve partir do esquecimento de seu caráter arbitrário. E ainda, no caso da implantação de uma *PgR*, tal qual a proposta apresentada n’*Os Herdeiros*, o êxito seria somente um modo de tornar os estudantes, neste caso os mais desfavorecidos em relação à cultura herdada e a cobrada pela escola, mais dóceis a *VS* praticada pelo *SE*. Por isso, o que resta para os autores em *A Reprodução* é que não lhes cabe mais a postura de teóricos da pedagogia empenhados na resolução de problemas do mundo educacional. São, de fato, sociólogos, cientistas que pretendem somente diagnosticar problemas, não resolvê-los.

Finalizando este subcapítulo, vale o esclarecimento de que principalmente em *A Reprodução*, tanto no conteúdo, quanto na *AP*, há a conciliação do resíduo tradicional/carismático. No conteúdo, como já afirmamos, pelo fato de que é produto que têm seus significados (*simbólico*), forjado nas relações sociais assimétricas, e visa por este mesmo motivo, um ser *estilizado* (homem culto), o que representa a condição das mesmas hierarquias sociais (*distinção*). Nisso, nas palavras de Weber, acaba por corresponder ao “eterno ontem”. Na *AP*, pelo fato de que visa despertar – o que é fictício – este mesmo conteúdo. Desse modo, a *AP* é tão somente um meio eficaz, como já dissemos, racional, para manter um diálogo privilegiado com os portadores desses mesmos aspectos culturais/simbólicos/distintivos. Assim sendo, não há dúvida de que os teóricos franceses conseguem demonstrar de modo exemplar como é possível na modernidade a conciliação entre a *racionalização*, a *tradição* e o *carisma* no sistema de ensino. Ou ainda melhor, como o *carisma* está a serviço da *tradição* nesta instituição moderna, cujos saberes são altamente racionalizados. O interessante nisso tudo é como o *carisma*, que nas palavras de Weber sempre foi à força revolucionária que derrubou a tradição, na modernidade foi capturado pela *tradição*.

Isso tem haver com o que Bourdieu nos indica: “a modernidade é uma revolução conservadora”.⁶⁴ Ou seja, ao mesmo tempo em que derruba as antigas tradições, transmuta pela via da cultura, tendo como protagonista o *SE*, uma sociedade que legitima a herança.

4.4 O MOVIMENTO TEÓRICO/METODOLÓGICO NOS TEXTOS EDUCACIONAIS ENTRE *OS HERDEIROS* E *A REPRODUÇÃO*

A seguir esclareceremos aquilo que se constitui a centralidade de nossa pesquisa: apontar a diferença fundamental entre o texto *d’Os Herdeiros* e o *d’A Reprodução*. Nisso, entendemos que entre esses dois textos – *Os Herdeiros* e *A Reprodução* – encontram-se, como já foram indicados, outros dois artigos “divisores d’água”, um de 1966, *A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*, e o outro de 1967, *Sistemas de ensino e sistemas de pensamentos*, ambos assinados somente por Bourdieu.

No primeiro texto, comparando-o aos *Herdeiros*, há duas questões básicas a ser destacadas: uma referindo-se a continuidade, outra, referindo-se há um “sutil” deslocamento teórico. No que se refere à continuidade elencamos três apontamentos: o primeiro, de que a escola consagra a herança cultural/social em dom natural contribuindo assim para a conservação social; o segundo, de que seria possível através de uma interferência pedagógica mudar esse problema; e a terceira, de que Bourdieu operacionaliza ainda neste momento, como principal ferramenta analítica, o modelo weberiano.⁶⁵ Já no que se refere ao “sutil” deslocamento teórico – uma pequena diferença – se destaca uma maior ênfase nos aspectos linguísticos, ou seja, de que na herança

⁶⁴ Documentário “A Sociologia é um esporte de combate”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=41W3RapeK5Q>>.

⁶⁵ No que se refere à continuidade, sobre o primeiro apontamento Bourdieu inicia o texto pela seguinte afirmação: “É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural” (BOURDIEU, 2012, p. 41).

linguística, diante da escola, é que se encontra o principal diferencial entre os herdeiros e os deserdados da cultura.

Falando do segundo e do terceiro aspecto da continuidade destacamos o seguinte:

Assim, por exemplo, a “pedagogia” que é utilizada no ensino secundário ou superior aparece objetivamente como um pedagogia “para o despertar”, como diz Weber, visando a despertar os “dons adormecidos” em alguns indivíduos excepcionais, através de técnicas encantatórias, tais como a proeza verbal dos mestres, em oposição a uma *pedagogia racional* e universal, que, partindo do zero e não considerando como dado o que apenas alguns herdaram, se obrigaria a tudo em favor de todos e se organizaria metodicamente em *referência a fim* explícito de dar a todos os meios de adquirir aquilo que não é dado, sob a aparência do dom natural, senão às crianças das classes privilegiadas. (BOURDIEU, 2012, p. 53 – o itálico é nosso).

Constatamos que por essa tomada de posição expressamente normativa Bourdieu refaz, pela via weberiana, o mesmo percurso teórico/metodológico encontrado *n’Os Herdeiros*. Além de por várias vezes se referir de modo direto e indireto a Weber, como acima se nota, Bourdieu (2012, p. 63), mesmo afirmando “o quanto é difícil romper o processo circular que tende a perpetuar as desigualdades frente à cultura legítima” aponta, por este mesmo aporte teórico, “que mediante uma aprendizagem metódica e organizada por uma instituição expressamente ordenada para esse fim” poderia haver uma saída. Se nossas pesquisas são precisas essa é a última vez que Bourdieu faz esta defesa. A ideia de uma *PgR* que poderia ser uma ferramenta eficaz para a resolução de tal problemática – herança sócio/cultural como contribuinte do sucesso ou do fracasso escolar – definitivamente sai do palco teórico.

No que se refere ao “sutil” deslocamento teórico/analítico há o diagnóstico dos efeitos da utilização de determinada linguagem, apresentada por alguns estudantes, relacionada à comunicação pedagógica efetivada pela instituição de ensino. Bourdieu (2012, p. 56) diz o seguinte:

Com efeito, como a linguagem é a parte mais inatingível e a mais atuante da herança cultural, porque, enquanto sintaxe, ela fornece *um sistema de posturas mentais transferíveis*, solidárias com valores que dominam toda a experiência, e como, por outro lado, a linguagem universitária é muito desigualmente distante da língua efetivamente falada pelas diferentes classes sociais, não se pode conceber educandos iguais em direitos e deveres frente à língua universitária e frente ao uso universitário da língua, sem se condenar a creditar ao dom um grande número de desigualdades que são, antes de tudo, desigualdades sociais. Além de um léxico e de uma sintaxe, cada indivíduo, herda, de seu meio, *uma certa atitude* em relação às palavras e ao uso que o prepara mais ou menos para as jogos escolares, que são sempre, em parte, na tradição francesa de ensino literário, jogo de palavras (o *itálico* é nosso).

Neste ponto há dois fatores a ser elencados. O primeiro, assim entendemos, seria o de que essa investigação que apresenta como sendo fundamental o aspecto linguístico, herdados, diante da comunicação escolar é um desdobramento dos estudos feito por Bourdieu, Passeron e Saint-Martin, lançado em 1965, em que demonstram os efeitos do *capital linguístico* em disciplinas até mesmo não literárias, como por exemplo, a matemática.⁶⁶ O segundo, o que já seria um pouco mais complexo, mas que de certo modo também se associa a mesma discussão da linguagem adquirida via educação familiar, é de que há uma “percepção” analítica mais acurada no que se refere à relação entre as *disposições* herdadas e a trajetória escolar. Entendemos que, como acima destacamos na citação, há um desenvolvimento teórico/analítico que aponta para a noção de *habitus*. Não podemos nos esquecer de que é já no ano seguinte, em 1967, que Bourdieu – na tradução para o francês dos artigos de Erwin Panofsky sobre arquitetura gótica e sobre o Abade Suger – utiliza pela primeira vez esta noção.

⁶⁶ O lançamento se trata do título “*Les étudiants et la langue d’enseignement*”. *Rapport pédagogique et communication*. Paris: La Haye/Mouton, 1965 (*Cahiers du Centre de Sociologie Européenne*, 2).

Isto implica na observação de que, pelo *capital cultural* – o que tem a ver com o modelo linguístico assimilado – combinado ao “ethos de classe” é que se determina, em boa medida, o que se dará na trajetória escolar dos alunos:

No centro da definição mais tradicional de cultura está, sem dúvida, a distinção entre o conteúdo da cultura (no sentido objetivo da cultura objetiva interiorizada) ou, se se quiser, o saber, e a modalidade característica da posse desse saber, que lhe dá a significação e todo valor. [...] A relação que um indivíduo mantém com as obras da cultura (e a modalidade de todas as suas experiências culturais) é, portanto, mais ou menos “fácil”, “brilhante”, “natural”, “laboriosa”, “ádua”, “dramática”, “tensa”, segundo as condições nas quais ele adquiriu sua cultura; a aprendizagem osmótica na família favorecendo uma experiência de “familiaridade” (fonte da ilusão carismática), que a aprendizagem escolar não poderia jamais fornecer completamente. Vê-se, assim, que, ao colocar a ênfase na relação com a cultura e ao valorizar o estilo de relações mais aristocrático (a facilidade e o brilho), a escola favorece os mais favorecidos (BOURDIEU, 2012, p. 55).

Neste sentido, além de apontar para uma noção preliminar de *habitus*, nota-se indícios – o que *n’A Reprodução* se dará em grau mais elevado – mesmo operacionalizando a noção weberiana, que a dominação que se efetiva via instituição escolar está principalmente nas representações dos significados atribuídos à noção de cultura. É por este motivo que Bourdieu (2012, p. 64), conclui, apoiado em Weber, que a instituição escolar, “detentora do monopólio da manipulação dos bens culturais e dos signos institucionais da salvação cultural”, fundamentada na rigidez de uma ordem social, autoriza as classes favorecidas a monopolizar sua utilização/função. Ou, parafraseando Weber, segundo Jessé de Sousa (2015, p. 9), o que também poderíamos dizer referentes à Bourdieu/Passeron,

os ricos e felizes, em todas as épocas e em todos os lugares, não querem apenas ser ricos e felizes.

Querem saber que têm “direito” à riqueza e a felicidade. Isso significa que o privilégio mesmo o flagrante injusto, como o que se transmite por herança – necessita ser “legitimado”, ou seja, aceito por aqueles que foram excluídos de todos os privilégios.

Isso tudo já será apontado no texto de 1967 – *Sistemas de ensino e sistemas de pensamentos* – como veremos a seguir, porém, via análise por um lado pouco mais distanciada do modelo weberiano *strictu sensus* e, por outro lado, pouco mais aproximada à noção de *habitus* e de *simbolismo* de *A Reprodução*.

No texto de 1967, Bourdieu (2013b, p. 206), procura esclarecer como, operando em diferentes níveis de consciência, a escola produz “indivíduos “programados”, quer dizer, dotados de um programa homogêneo de percepção, de pensamento e de ação”. Nisso, há a identificação de que os agentes formados em uma dada disciplina compartilham certo “espírito” – condição de comunicação – que é o “produto mais específico de um sistema de ensino”. Entendemos que é por esta afirmação que Bourdieu lança um novo alhar sobre suas investigações sócio/escolares: o fato de que para além da noção durkheimiana de que a escola cumpre função de integração “moral”, nosso autor se pergunta sobre a função dessa mesma função, ou seja, a integração lógica da cultura.⁶⁷ Neste ponto, é importante ressaltar uma indicação que se concretizará com maior evidência em *A Reprodução*: embora a integração lógica seja por este mesmo motivo racional, e nisso podemos indicar que há uma pré-noção do conceito de *habitus*, pois se cultiva na escola pré-disposições, esta não é suficiente para resolver o

⁶⁷ Referindo-se a isso Bourdieu (2013b, p. 208), nos diz o seguinte: “em todos os casos, os esquemas que organizam o pensamento de uma época somente se tornam inteiramente compreensíveis se forem referidos ao sistema escolar, o único capaz de consagrá-los e constituí-los, pelo exercício, como hábitos de pensamentos comuns a toda uma geração”. A inda sobre a relação do sistema de ensino e a cultura ele continua: “A cultura não é apenas um código comum nem mesmo um repertório comum de respostas a problemas recorrentes. Ela constitui um conjunto comum de esquemas fundamentais, previamente assimilados, e a partir dos quais se articula, segundo uma “arte da invenção” análoga à da escrita musical, uma infinidade de esquemas particulares diretamente aplicados a situações particulares”.

problema da herança cultural entre os grupos. Neste sentido apontamos duas ideias que se articulam fundamentando sua análise. A primeira, de que Bourdieu passa a ver a instituição de ensino menos como uma instituição singular, e mais a partir de olhar sistêmico, macro, isto é, saindo de uma análise centrada na relação entre escola e herança cultural – o que poderia ser mudado via inferência normativa (pedagogia racional) – a outra que considera o papel sócio/cultural da mesma: sua função social dentro do *locus* dos embates de classes. A segunda, que dá a base analítica à primeira, de que a noção de *habitus*, como acima mencionamos – embora não sendo ainda total – torna-se cada vez mais operacionalizada.

No que se refere às análises desse texto, entendemos que esta advém dos mesmos conceitos mobilizados por Bourdieu nas apresentações dos artigos de Erwin Panofsky, principalmente sobre o que trata da arquitetura gótica. Sua constatação é de que a escola, por sua comunicação propriamente escolar, pode ser denominada, como o período teológico/escolástico assim o foi, a instituição que torna possível o pensamento comum entre agentes de uma determinada época:

68

Enquanto “força formadora de hábitos”, a escola propicia aos que se encontram direta ou indiretamente submetidos à sua influência, não tanto esquemas de pensamentos particulares ou particularizados, mas uma disposição geral geradora de esquemas particulares capazes de

⁶⁸ No que se refere à relação entre a teologia escolástica e a arquitetura gótica em Panofsky (2013b apud BOURDIEU, 2013b, p. 210-211), temos o seguinte: “É bem pouco provável que os construtores das estruturas góticas tenham lido Gilbert de La Porrée ou Tomás de Aquino no original. Todavia, encontravam-se expostos ao ponto de vista escolástico de inúmeras outras maneiras, sem levar em conta o fato de que sua atividade colocava-os automaticamente em contato com os que concebiam os programas litúrgicos e iconográficos. Tinham frequentado a escola; tinham ouvido os sermões e tinham tido a oportunidade de assistir às *disputationes de qualibet* que, por tratarem de todas as questões do momento, haviam se tornado acontecimentos sociais muito semelhantes às óperas, concertos ou conferências públicas”. Em Bourdieu (2013b, p. 210), temos esta confirmação: “Um pensador que participa de sua sociedade e de sua época, primeiro através do inconsciente cultural captado por intermédio de suas aprendizagens intelectuais e, em especial, por sua formação escolar”.

serem aplicados em campos diferentes do pensamento e da ação, aos quais se pode dar o nome de *Habitus* cultivado (BOURDIEU, 2013b, p. 211 – o itálico é do original).

Se nossas pesquisas estão certas, essa é a primeira vez que Bourdieu utiliza a nomenclatura de hábitos em seu termo latim *habitus* – não podemos nos esquecer de que tanto os artigos traduzidos para o francês de Erwin Panofsky, do qual sai à primeira noção de *habitus*, quanto este, *Sistemas de ensino e sistemas de pensamentos* são redigidos por ele no mesmo ano, 1967. Nisso, entendemos que ao operacionalizar de modo preliminar a noção *habitus* suas pesquisas tornam-se capazes de apontar para outros horizontes até o momento não cortejados. Para nós é evidente que esta nova perspectiva teórica abre caminhos, em relação ao texto do ano anterior – *A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura* de 1966 – diferentes.

Neste último texto, diferentemente do primeiro, só há uma única menção a Weber, o que aponta a nossa hipótese de que o autor por um lado gradativamente se afasta deste modelo operatório. Mas, por outro, assume somente a noção weberiana de carisma, reelaborando-a pela ótica durkheimiana do *simbolismo* – assim por ora entendemos – e deste modo, aplica esta mesma noção às análises também na que se refere à tradição. Nisso, entendemos que os “motivos” que influenciam teoricamente esta mudança, isso enquanto apontamentos, ou hipóteses a serem futuramente testadas, são dois: tanto os escritos de tradução dos artigos de Erwin Panofsky, quanto, e dando base a estas mesmas traduções, a assimilação feita por Bourdieu da *gramática gerativa* de Noam Chomsky, o que lhe daria uma maior proximidade à noção operacional de *habitus*.⁶⁹ Isto seria mediado pela noção de *simbolismo*

⁶⁹ A única vez que Bourdieu (2013b, p. 218), se refere a Weber é quando trata da *pedagogia carismática*: “A desvalorização da cultura concorrente constitui, via de regra, o meio mais cômodo e mais seguro de valorizar a cultura transmitida e de reassegurar quem a transmite acerca de seu próprio valor. Essa tendência encontra-se reforçada, na França, pela inclinação de muitos professores em relação à pedagogia carismática que faz com que eles vivam as relações entre as disciplinas e os mestres como relações de concorrência. Daí decorre a ideologia carismática que os encoraja a perceber as carreiras intelectuais como vocações de pessoas, fundadas nos “dons” tão evidentemente exclusivistas que a posse de um exclui a posse do outro, e vice-versa. Proclamar

de Durkheim. Assim sendo, entendemos que *d'Os Herdeiros à Reprodução*, embora sendo um contínuo investigativo, há três momentos distintos: o primeiro – *n'Os Herdeiros* – em que os autores abordam a “simples” relação entre herança cultural e instituição de ensino; o segundo – o transitório, situado entre os dois textos que anteriormente nos referimos – em que Bourdieu, por um apontamento advindo de uma macro/análise, situa a instituição de ensino cada vez mais dentro do viés sócio/cultural; e o terceiro – em *A Reprodução* – em que os autores, além de ver na escola a função de reprodutora da cultura, situam-na dentro do embate das classes, ou seja, pelo intermédio da função sócio/cultural a ela designada, é responsável por contribuir para manter as assimetrias entre estas mesmas classes sociais ao mesmo tempo que as legitima.⁷⁰ Ou seja, e isso já foi mencionado por várias vezes, é a instituição fundamentalmente responsável por estabelecer um *consensus* sobre os *dissensos* sociais.

Sendo assim, ao defender até o texto de 1966 a ideia de uma *Pedagogia Racional*, e logo depois, em 1967, em seus estudos de sociologia não mais, entendemos que Bourdieu assim o faz por dois motivos: o primeiro, pelo fato de que seu modelo operatório vinculado ainda *tipologia weberiana* – *tipologia ideal/valorativa* – como já mencionamos, é aos poucos remodelado; o segundo, de que o conteúdo dessa substituição vincula-se a pré-noção de *habitus* o que lhe dá as condições analíticas para localizar nas instituições de ensino, principalmente, a dimensão sócio/cultural do *simbolismo*, ou seja, para além dos aspectos dominativos em Weber, por uma releitura durkheimiana do *carisma*, principalmente *n'A Reprodução*, a dominação se constitui *simbólica*.⁷¹ Enfim, essa *tipologia ideal/valorativa*, que

a falta de dotes para as ciências é uma das maneiras menos dispendiosa de convencer os outros e de convencer a si mesmo acerca dos dotes que se possui para as letras”.

⁷⁰ Vale lembrar, que neste artigo de 1977 – *Sistemas de ensino sistema de pensamentos* – já é claro os apontamentos de que a escola por uma motivação humanística (erudita), que se pretende universal acaba por favorecer as classes “cultas”. Isso só se confirmará ainda mais em *A Reprodução*.

⁷¹ Já afirmamos por diversas vezes que Bourdieu e Passeron (2014, p. 71), são devedores da *tipologia weberiana*. Um exemplo disso, o “*tipo ideal* do estudante tradicional” é utilizado para analisar o aspecto tradicional do ensino superior francês. Quando afirmamos, *ideal/valorativa*, comparando ao exemplo anterior, entendemos que nesse, deferentemente daquela, *strictu sensu* ligado a Weber – que pretendia uma neutralidade *tipológica*, *axiológica* – Bourdieu e

fundamentaria a *PgR*, a partir do texto de 1967, definitivamente deixaria de ser considerada enquanto possibilidade, o que em *A Reprodução*, coma já vimos, só se confirmou ainda mais.

Concluindo, se a dominação burocrática, no sentido weberiano, se vincula a um estatuto, a carismática a uma pessoa e a tradicional aos costumes herdados, a dominação *simbólica* em Bourdieu/Passeron independe de uma autoridade exterior, ela é o próprio conteúdo cultural significativo, forjado nas relações assimétricas do mundo social. Assim sendo, é a causa e, ao mesmo tempo, o efeito das significações derivadas da posse ou não desse mesmo conteúdo nos limites de um determinado campo social. E se em Weber (2014, p. 161), “nas épocas pré-racionalistas, a tradição e o carisma dividem entre si a quase totalidade das direções de orientação das ações”, com base em Bourdieu/Passeron, podemos dizer que: na época supostamente racionalista, moderna, a tradição e o carisma, nas instituições de ensino – locais que, por sua defesa, deveriam ser o ápice desse mesmo racionalismo – formas estas de dominação típicas da pré-modernidade, ainda dividem entre si a quase totalidade das direções de orientação das ações. Desse modo, o sistema de ensino moderno, paradoxalmente, justifica irracionalmente via carisma, a tradição que consagra os consagrados, a racionalidade que efetivamente opera na lógica interna do sistema de ensino. Contrariando o que defendia Marshall Berman, podemos dizer que, na modernidade, nem tudo que é sólido se desmancha no ar, pelo menos não tão facilmente em se tratando da tradição e do carisma no interior dos sistemas de ensino, mas, acima de tudo, quando se desvela a natureza arbitrária de todo conteúdo cultural/simbólico.

Passeron (2014, p. 76), ao analisar a condição mistificada em que se encontram os estudantes franceses, o fazem a partir de um *dever ser*: “Ainda que se compreenda melhor o sentido das condutas reais confrontando-as com a conduta *ideal-tipicamente* racional, dotada de evidências própria a toda conduta racional, a explicação completa de tudo que compreende a realização racional dos estudos permite avaliar a distância que separa da conduta racional as condutas reais das diferentes categorias de estudantes e, mais precisamente, comparar essas condutas não a uma norma arbitrariamente escolhida, mas ao modelo construído do que seria a conduta estudantil se estivesse perfeitamente conforma com que ele pretende ser em algumas de suas expressões ideológicas, isto é, perfeitamente racional em relação a fins que coloca para sua existência.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como falado na introdução, ao “mergulharmos” na primeira década de estudos da sociologia bourdieuso/passeroniana, vislumbramos um horizonte fecundo em aspectos teórico/analíticos os mais variados. No que se refere ao que nossos estudos apontam sobre os dois principais textos desse momento – *Os Herdeiros* e *A Reprodução* – não temos a pretensão de afirmar que apresentamos a última palavra sobre o tema. Porém, se é o caso de existirem outros fatores que não foram considerados em nossa pesquisa, não há dúvida de que estes deverão de algum modo considerar o que já afirmamos. Ou seja, que a identidade teórico/analítica de Bourdieu/Passeron utilizada é debitária em grande medida dos clássicos, em especial de Weber – sua *tipologia* – mas também, principalmente no segundo texto, dos fundamentos sociais do *simbolismo* de Durkheim. Neste sentido, se o que nos motivava no início era a firme ideia de confronto – possibilidade de localizar de modo imanente uma ação docente – no decorrer da pesquisa, mas, principalmente chegando ao seu término, considerando o nível de entendimento a que chegamos a termos prático/formativo, foi o mais vantajoso.

Outro ponto, é que no transcorrer da pesquisa as hipóteses das quais partimos aos poucos foram sendo reformuladas. Como exemplo disso citamos dois aspectos: o primeiro, diz respeito à reelaboração da *tipologia* weberiana feita por Bourdieu, principalmente no que se refere ao *carisma*. De início nosso entendimento era o de que os autores franceses tinham se afastado por completo de Weber. Este entendimento, a princípio, explicaria o abandono da *PgR*, já que a mesma era fruto dessa mesma *tipologia*. Porém, a comprovação foi a de que tal *tipologia* não foi abandonada, mas reescrita de um modo mais “sutil”, sofisticado; o segundo, e que se vincula ao primeiro, é que este “refinamento” teórico se fundamentaria, em tese, uma apropriação do *simbolismo* de Durkheim. Esta apropriação é que possibilitou tanto a reelaboração da *tipologia* weberiana quanto a fundamentação dos dois conceitos chaves de *A Reprodução* – *arbitrário cultural* e *violência simbólica*. Embora entendemos que essa hipótese ainda necessite de maiores confirmações.

No que se refere às nossas comprovações, entendemos que os autores, mesmo ainda não utilizando em totalidade a tríade conceitual

fundamental – *capital*, *habitus* e *campo* – se por um lado no transcorrer de suas pesquisas aproximam-se cada vez mais destes mesmos elementos, ao mesmo tempo caminham paulatinamente de uma posição analítico/valorativa com ênfase em Weber (*tipologia* e *PgR*) a outra, na qual se enfatizaria somente a análise, considerando assim a dimensão *simbólica* do social em Durkheim. Assim sendo, entendemos que o tom otimista do primeiro texto se deve, em parte, aos instrumentos analíticos usados. A utilização de tais instrumentos possibilitava o entendimento que ainda era possível romper com a dominação que incidia sobre o sistema de ensino, a saber, o *carisma* a serviço da *tradição*. Ou seja, a ideologia do “dom” a serviço de um conteúdo que visava à formação do “homem culto”. É neste sentido que se entende a inferência de uma *pedagogia racional* como meio de resolver tal prerrogativa, tanto em sua finalidade – a equalização das desigualdades culturais frente ao ensino – quanto, principalmente, em suas ações pedagógicas norteadas por esta mesma finalidade. Porém, ao operacionalizarem instrumentos de análises reelaborados, como já afirmamos, e também com os resultados obtidos através dos mesmos, a perspectiva normativa não se sustentou mais. Isso por que, a nova compreensão dos aspectos dominativos envolvidos no sistema de ensino foi elevada ao nível mais abrangente, que consideraria, para além da simples relação entre escola e herança cultural, as implicações, tanto dos embates entre *classes* quanto a impossibilidade de saída em relação ao que se observa de novo, o que se denomina dominação *simbólica*. Ou seja, a cultura, qualquer que seja, é, por “natureza”, arbitrária, e, com isso, qualquer AP se constituirá necessariamente em *violência simbólica*. Concluindo este ponto, se a modernidade se caracterizaria pela superação das tradições, no que se refere ao sistema de ensino, a dupla de sociólogos franceses localizam um paradoxo: ao mesmo tempo em que este é uma instituição tecnicamente moderna, comporta em seu âmago as condições favoráveis para a manutenção das estruturas assimétricas entre as classes ou grupos, servindo desse modo assim como nas sociedades pré-modernas a fins tradicionais.

Sobre os novos caminhos que se pode percorrer através da conclusão desse trabalho, entendendo, com Weber (2011, p. 29), que uma pesquisa “científica “acabada” não tem outro sentido senão o de fazer novas “indagações””, o que nos surge, a princípio, são cinco direções em forma de perguntas: a primeira, o que de certo modo já foi apontado, como a sociologia da *reprodução* se apropria, e, em que medida, do simbolismo durkheimiano? A segunda, em que momento de

fato a tríade conceitual é utilizada em sua totalidade? A terceira, existiria alguma diferenciação entre os textos feitos em parceria – *Os Herdeiros e A Reprodução* – aos seguintes – *A Nobreza do Estado* (1975) e *Homo Academicus* (1984) – assinados somente por Bourdieu? A quarta, já que mapeamos os elementos teóricos entre *Os Herdeiros* e *A Reprodução*, como seria o movimento teórico/analítico entre *A Reprodução*, passando por *Nobreza de Estado* e finalizando em *Homo Academicus*? E por último, seguindo a sequência dos textos educacionais, além de Weber e Durkheim, haveria outro autor que contribuiria às análises sobre o sistema de ensino? Outro ponto que se poderia explorar, e isso tem haver com nosso objeto anterior de estudo, é o de analisar como se configuraria a ação dentro do *estruturalismo gerativo* de Bourdieu. Se é que existiriam, quais seriam as possibilidades dentro das estruturas sociais dos *atores* desenvolver movimentos de resistência?

Acreditamos que após a conclusão de um trabalho como este, nosso horizonte, enquanto pesquisador, devido ao domínio de significativos instrumentos teóricos, tendeu à expansão. Isso também foi considerado quando escolhemos que autores e quais temáticas seriam abordados. Por isso, em boa medida nossa opção foi prática, pretendíamos conhecer/mobilizar autores e instrumentos que, na medida do possível, pudessem suprir nossa “caixa de ferramentas”. Porém, por outro lado, isso também não quer dizer que este assunto por si mesmo não seja relevante. Atualmente, especificamente nesta área quase não há pesquisas em andamento no Brasil. Isso se constatou ao verificarmos a falta de estudos publicados que nos auxiliassem nesta mesma discussão. Daqui em diante o que vale em nossa nova etapa de pesquisa é a investigação de como se dá a passagem “das estruturas para as estratégias” (WACQUANT, 2006, p. 14), ou ainda, nos dizeres de Benedito Martins (1990, p. 66 – 70) a possibilidade do ator social em produzir “improvisações regradas”, capazes de tanto escapar ao ingênuo voluntarismo/individualista quanto a um fatalismo cientificista. Pois, é pelo conhecimento dos mecanismos que engendram a prática que se, e somente se, reside a possibilidade da construção de um “utopismo racional” capaz de estabelecer um link na travessia de um “provável a um possível histórico”. Finalizando, parafraseando as palavras do poeta Ariano Suassuna que entendeu também em seus versos este possível histórico, diríamos “realistas sim, porém sem jamais deixar de sermos esperançosos”.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Trad. Mário Gama Kury. 4. ed. Brasília: UNB, 2001.

ARON, R. **Etapas do Pensamento Sociológico**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1991.

BLACKBURN, S. **Dicionário Oxford de filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Memória e Sociedade, 1989.

_____. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.) **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983a.

_____. “Algumas propriedades dos campos”. In: BOURDIEU, P. **Questões Sociológicas**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983b.

_____. **A sociologia é um esporte de combate**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=41W3RapeK5Q>>. Acesso em: 12 mar. 2006.

_____. **Meditações pascalianas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

_____. **Escritos de Educação**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. **Homo academicus**. 2. ed. Florianópolis, SC: UFSC, 2013a.

_____. **La nobleza de estado: educación de elite y espíritu de cuerpo**. 1. ed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2013c.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013a.

_____. **A Economia das Trocas Simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2013b.

_____. Capital simbólico e classes sociais. Pub. Orig. em *L'Arc*, n. 72, 1978. Pres. Vers. Pub. **Journal of Classical Sociology**, v. 13, n. 2, maio/2013c.

_____. **Os Herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.

CARVALHO, A. B. **Educação e Liberdade em Max Weber**. Ijuí, RS: Unijuí, 2004.

CAVALCANTI, V. M. Bourdieu leitor de Weber: pistas para uma gênese do conceito de *campo*. **Revista Cadernos de Ciências Sociais da UFRPE**, jul./dez., 2012.

CUNHA, M. A. A. O Conceito de “capital cultural” em Pierre Bourdieu e a herança etnográfica. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 503-504, jul./dez., 2007.

DILTHEY, W. **Introdução às ciências humanas: tentativa de uma fundamentação para os estudos da sociedade e da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

DURKHEIM, E. **As formas elementares da vida religiosa**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **A Educação Moral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. **Educação e Sociologia**. Trad. Staphania Matousek. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GONÇALVES, N. G. Apresentação. In: BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ILLICH, I. **Sociedade sem Escolas**. Trad. Lúcia Mathilde Endlich Orth. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

JAHNKE, H.-R. **O conceito de compreensão na sociologia de Max Weber**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2013.

JUNG, C. G. **Tipos Psicológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

LOPES, P. C. **Educação, Sociologia e Teorias Sociológicas Clássicas: Marx, Durkheim e Weber**. 2012. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/lopes-paula-educacao-sociologia-da-educacao-e-teorias-sociologicas.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2016.

MARTINS, C. B. A pluralidade dos mundos e das condutas sociais: a contribuição de Bourdieu para a sociologia da educação. **Em aberto**. Brasília, v. 9. n. 46, abr./jun., 1990.

MONTAGNER, M. A.; MONTAGNER, M. I. A teoria geral dos campos de Pierre Bourdieu: uma leitura. **Revista Tempus Actas de Saúde Coletiva**, out./nov., 2010.

NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação do final dos anos 60/início dos anos 70: O nascimento do paradigma da reprodução. **Em aberto**, Brasília, n. 46, abr./jun., 1990.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu & a Educação**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

PETERS, G. O Social entre o céu e o inferno: A antropologia filosófica de Pierre Bourdieu. **Tempo Social: Revista de Sociologia da USP**, v. 24, n. 1, p. 229-261, 2012.

PETITAT, A. **Produção da escola/produção da sociedade**: análise sócio/histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1994.

PICH, S. A herança weberiana n'Os herdeiros: entre o projeto moderno não realizado e a aposta na razão. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 15, n. 29, p. 176-193, jul./dez., 2014.

PLATÃO. **A República**. 5. ed. São Paulo: Nova Cultura, 1991. (Coleção Os Pensadores).

PONTES, H. Durkheim: uma análise dos fundamentos simbólicos da vida social e dos fundamentos sociais do simbolismo. **Cadernos de Campo**, n. 3, 1993.

RAWLS, J. **Uma Teoria da Justiça**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

SAINT-PIERRE, H. L. **Max Weber**: entre a paixão e a razão. 3. ed. Campinas, SP: Unicamp, 2004.

SCHLUCHTER, W. **O desencantamento do Mundo**: Seis estudos sobre Max Weber. Rio de Janeiro: UFRJ, 2014.

SELL, C. E. **Sociologia Clássica**: Durkheim, Weber [e] Marx. 3. ed. Itajaí: Univali, 2002a.

_____. **Max Weber e a educação**. Contrapontos, Itajaí, v. 2, n. 5, p. 237-250, maio/ago., 2002b.

SELL, C. E. **Max Weber e a Racionalização da Vida**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SILVA, G. M. D. Sociologia e Educação: um debate teórico e empírico sobre a Modernidade. In: ENCONTRO ANUAL – ANPOCS, 24, Educação e Sociedade. **Anais...** Ago., 2000.

SOUZA, J. **A tolice da inteligência brasileira**: ou como o país se deixa manipular pela elite. São Paulo: LeYa, 2015.

SNYDESR, G. **École, classe et lutte des classes**. Paris: PUF, 1976.

WACQUANT, L. Seguindo Pierre Bourdieu no campo. **Revista Sociologia Política**, Curitiba, v. 26, p. 13-29, jun., 2006.

_____. Esclarecer o Habitus. **Revista Educação & Sociedade**. v. 10, n. 16, p. 63-71, jul./dez., 2007.

WEBER, M. **Ensaio de Sociologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1971.

_____. Os letrados Chineses. In: **Ensaio de sociologia geral**. 5. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1982.

_____. **Sobre a teoria das ciências sociais**. São Paulo: Moraes, 1991.

_____. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. 11. ed. São Paulo: Pioneira, 1996.

_____. “Rejeições religiosas do mundo e suas direções”. In: WEBER, M. **Ensaio de Sociologia**. Rio de Janeiro: LTC Editora, 2002.

_____. **Conceitos básicos de Sociologia**. 5. ed. São Paulo: Centauro, 2010.

_____. **Ciência e política – duas vocações**. São Paulo: Cultrix, 2011.

_____. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Vol. 2. 4. ed. Brasília: UnB, 2012.

_____. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Vol. 1, 4. ed. Brasília: UnB, 2014.

VALLE, I. R. O lugar da educação (escolar) na sociologia de Pierre Bourdieu. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 411-437, jan./abr., 2013.

_____. Prólogo. In: BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **Os Herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.

VANDENBERGHE, F. “The real is relational: an epistemological analysis of Pierre Bourdieu’s generative structuralism”. **Sociological Theory**, v. 17, n. 1, p. 32-67. Reimpresso em: ROBBINS, D. (Ed.). Pierre Bourdieu. v. 2, p. 381-427. Londres: Sage, 1999.